

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

O PAPEL DA CRECHE E DOS SEUS PROFISSIONAIS

**IDEIAS DE AUXILIARES DE EDUCAÇÃO
E EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

MESTRADO EM PSICOLOGIA

**DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO EM IDADE PRÉ-
ESCOLAR**

PILAR DE ALBUQUERQUE E CASTRO S. CARVALHO

2008

**O PAPEL DA CRECHE E DOS SEUS PROFISSIONAIS:
IDEIAS DE AUXILIARES DE EDUCAÇÃO E EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

PILAR DE ALBUQUERQUE E CASTRO S. CARVALHO

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do Grau de Mestre em Psicologia, na área de
especialização *Desenvolvimento e Educação em Idade Pré-Escolar: Risco e Prevenção*

Orientadora: Professora Doutora Teresa Barreiros Leal

PORTO

ABRIL DE 2008

RESUMO

Este trabalho pretende contribuir para uma melhor compreensão das ideias de auxiliares de educação e de educadoras de infância que trabalham em contexto de creche, pois são escassos os estudos sobre esta temática, especialmente em Portugal, apesar de restarem poucas dúvidas que as ideias dos profissionais têm uma grande influência na qualidade das práticas de cuidados e educação de crianças.

O principal objectivo deste estudo era conhecer as ideias que auxiliares de educação e educadoras de infância têm sobre o papel da creche e do profissional neste contexto e era esperado que estas ideias fossem diferentes dependendo da função desempenhada pelos profissionais (auxiliares de educação ou educadoras de infância).

Participaram neste estudo 126 profissionais a trabalhar em creche, que tivessem pelo menos 1 ano de experiência neste contexto, dos quais 71 eram auxiliares de educação e 55 eram educadoras de infância. Como instrumento, utilizou-se um questionário elaborado para o efeito. A sua construção baseou-se em dados da literatura e em formulações obtidas pela análise de conteúdo de entrevistas semi-directivas a auxiliares de educação e educadoras de infância, a trabalhar em creche, e a duas especialistas na área, com investigações sobre este contexto. Para as entrevistas, recorreu-se ao apoio de um guião elaborado com base nos objectivos da investigação e em dados da literatura.

De um modo geral, os resultados obtidos indicaram que auxiliares de educação e educadoras de infância têm ideias semelhantes sobre o papel da creche e do profissional neste contexto. Assegurar o bem-estar das crianças, em especial o bem-estar emocional, e a satisfação das necessidades básicas são considerados os principais papéis da creche, sendo a socialização, a autonomia, a comunicação e o desenvolvimento emocional e motor os aspectos indicados como mais importantes a criança desenvolver neste contexto. Em relação à criança, estabelecer laços afectivos, estimular, aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir e identificar interesses e necessidades foram considerados como os principais papéis do profissional na creche, salientando-se que este deverá reunir um conjunto de características pessoais (e.g. carinhoso, meigo, afectivo; atento/observador) para trabalhar neste contexto.

Os dados obtidos sugerem a necessidade de se reflectir sobre os cuidados e educação oferecidos às crianças menores de 3 anos, nomeadamente sobre a formação dada aos profissionais e o impacto que pode ter nas suas ideias e, consequentemente, nas práticas.

ABSTRACT

This work intends to contribute to a better understanding of the ideas of caregivers (without post-secondary training) and teachers (with post-secondary training) in child care centres for infants and toddlers. There is a lack of research evidence in this area, particularly in Portugal, although few doubts remain that the ideas of the professionals have a crucial influence in the quality of their care and educational practices.

The main goal of this study was to realize what were the ideas that caregivers and teachers had about the role of child care centres for infants and toddlers and the role of the professional in that context. It was expected that these ideas were different depending on the function of the professional (caregivers or teachers).

The participants in this study were 126 professionals working in child care centres for infants and toddlers, with at least one year of experience in that context. Of those, 71 were caregivers and 55 were teachers. The used instrument was a specifically elaborated questionnaire, based on the published literature and the data obtained by semi-structured interviews to caregivers and teachers working in child care centres for infants and toddlers and to two specialists with researches in this area. The interviews were conducted with the support of guidelines designed upon the objectives of the study and in the literature.

Generally, the data collected indicated that caregivers and teachers have similar views about the role of child care centres and the role of the professionals working in that context. Guarantee the child's well-being, especially the emotional well-being, and satisfy the basic needs are considered the main roles of child care centres. Socialization, autonomy, communication and emotional and motor development are the most important aspects that the child should develop there. Regarding the child, establish affective bonds, stimulate, make usage of care moments and routines to interact and identify interests and needs were pointed out as the main roles of the professional in a child care centre for infants and toddlers. Additionally, caregivers or teachers should have a set of specific characteristics (e.g. tender, affectionate, gentle; watchful/observant).

These results suggest the need for reflection about the nature of the care and education currently offered to children under three years of age in Portugal, namely the current professional training and the impact it may have on their ideas and, consequently, on their practices.

RESUMÉ

Notre recherche prétend contribuer pour une meilleur compréhension des idées des auxiliaires d'éducation et des éducatrices d'enfants qui travaillent dans la crèche, étant rares les études sur ce thème, surtout au Portugal, malgré personne avoir des doutes sur l'importance que les idées de ces professionnelles ont dans la qualité des pratiques de l'éducation des enfants.

Le principal objectif de notre étude était connaître les idées qu'ils ont sur la fonction de la crèche et du professionnel dans ce context éducatif, on supposant que ces idées étaient différentes dans ces deux groupes-là. Dans cette étude, 126 professionnelles travaillant en crèche ont participé, ayant eu au moins une année d'expérience dans ce context, desquelles 71 étaient auxiliaires d'éducation et 55 étaient éducatrices d'enfants. Nous avons utilisé un questionnaire, préparé par cet étude, comme instrument de mesure. Nous l'avons construit utilisant des données de la littérature et des formulations obtenues par l'analyse de contenu des entrevues demi-directives faites à des auxiliaires d'éducation et à des éducatrices d'enfants qui travaillaient en crèche et encore à deux spécialistes dans cet aire, ayant déjà présenté de l'investigation sur ce context.

En général, les résultats obtenus indiquent que les deux groupes présentent des idées semblables sur la fonction de la crèche et du professionnel dans ce context. Assurer le bien-être des enfants, spécialement le bien-être émotionnel, et leur satisfaction des besoins basiques sont considérés les principales fonctions de la crèche, ajoutant aussi la socialisation, l'autonomie, la communication et le développement émotionnel et moteur comme étant des fonctions indiquées comme les plus important à développer dans l'enfant, dans ce context. Les principaux rôles du professionnel dans la crèche, en rapport avec l'enfant, considérés les plus importants, étaient: établir des liens afectifs, stimuler, profiter les moments de soins et les routines pour interagir et identifier des intérêts et des besoins. Les résultats obtenues indiquent aussi que les auxiliaires d'éducation et les éducatrices d'enfants qui ont répondu au questionnaire considèrent que les professionnelles qui travaillent en crèche doivent présenter des caractéristiques personnelles (être affectueux, tendre; être attentif, observateur) pour travailler dans ce context.

Les données obtenues indiquent le besoin de réflexion sur les soins et sur l'éducation donnée aux enfants de l'âge inférieure à 3 ans, spécialement sur la formation donnée aux professionnelles et l'impact qui en peut avoir dans leurs idées et, conséquemment, dans leurs pratiques.

AGRADECIMENTOS

À Escola Jasmim, em especial à Marisa e à Vera, por me terem dado a oportunidade de empreender este projecto, e aos meus colegas e amigos de trabalho, por todo o apoio e disponibilidade.

À minha família, especialmente: à minha avó Pilar pelo incentivo desde o primeiro momento; à minha tia por toda a força, ajuda e sugestões; ao Yonah pela ajuda na estatística e pelo optimismo; ao meu pai por ser paciente com as ausências.

À Tia Kiki pelo estímulo e amizade.

À Sónia e ao Jorge pelo apoio e ajuda na introdução dos dados.

A todos os meus amigos, especialmente à Bra e ao Hugo, pela presença constante, e à Lu pelo *design* da capa.

Ao Manel Zé, Raquel, Maria e Beatriz pela empatia, apoio e compreensão.

A todos os participantes neste estudo pela sua colaboração.

À Carla Peixoto pela grande ajuda na recta final deste trabalho, disponibilidade e simpatia.

À Professora Doutora Teresa Leal pela orientação e propostas.

Aos meus meninos, principal razão deste trabalho e constante fonte de alegria e satisfação.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	2
ABSTRACT	3
RESUMÉ	4
AGRADECIMENTOS	5
ÍNDICE GERAL	6
ÍNDICE DE QUADROS	8
ÍNDICE DE FIGURAS	9
ÍNDICE DE ANEXOS	10
INTRODUÇÃO	11
I. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E CUIDADOS PARA A INFÂNCIA (0-6 ANOS)	14
1. Origens da Educação para a Primeira Infância	14
1.1. Concepção de Infância	14
1.2. Modelos de Educação e Cuidados para a Infância	15
1.2.1. <i>Escola do Tricô (École à tricoter)</i>	15
1.2.2. <i>Escola Infantil (Infant School)</i>	15
1.2.3. <i>Salles d'asile</i>	16
1.2.4. <i>Creches</i>	16
1.2.5. <i>Jardim de Infância (Kindergarten)</i>	18
1.2.6. <i>Escolas Montessori</i>	18
1.2.7. <i>Infantários (Escolas Maternais/Nursery Schools)</i>	19
1.3. Situação da Educação e Cuidados para Crianças dos 0 aos 3 anos	20
2. Caracterização da Situação Portuguesa	21
2.1. Evolução Histórica	21
2.1.1. Monarquia	21
2.1.2. Primeira República	23

2.1.3. Segunda República/Estado Novo	24
2.1.4. Do 25 de Abril de 1974 aos nossos dias	27
2.2. Situação Actual	31
II. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E CUIDADOS PARA A INFÂNCIA	36
1. Conceito de Qualidade	37
1.1. Práticas Desenvolvementalmente Adequadas	42
1.2. Dimensões da Qualidade	45
1.3. Modos de Avaliação da Qualidade	48
1.4. Efeitos da Qualidade no Desenvolvimento	55
1.4.1. <i>Efeitos da Qualidade no Desenvolvimento de Crianças entre os 0 e os 3 anos</i>	58
1.5. Estudos sobre a Qualidade em Portugal	61
III. CARACTERÍSTICAS DOS PROFISSIONAIS QUE INFLUENCIAM A QUALIDADE	64
IV. ESTUDO EMPÍRICO	76
1. Enquadramento Conceptual e Objectivos da Investigação	76
2. Método	78
2.1. Participantes	78
2.1.1. <i>Caracterização dos Participantes</i>	78
2.2. Instrumento	82
2.2.1. <i>Construção do Instrumento</i>	83
2.2.2. <i>Descrição do Instrumento</i>	85
2.3. Procedimento	87
2.3.1. <i>Recolha de Dados</i>	87
2.3.2. <i>Análise dos Dados</i>	87
3. Resultados	88
3.1. Análise Quantitativa	88
3.2. Análise Qualitativa	102
4. Discussão dos Resultados	110
CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	129
ANEXOS	143

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1. Médias, desvios-padrão e amplitude dos dados sócio-demográficos das auxiliares e das educadoras	79
Quadro 2. Número e percentagem de auxiliares e educadoras relativamente à abordagem de temas sobre creche na(s) formação(ões)	82
Quadro 3. Médias, desvios-padrão, amplitude e testes de diferenças de médias entre grupos profissionais no grau de acordo relativamente aos itens 11 a 15	89
Quadro 4. Número e percentagem de auxiliares e educadoras que escolheram cada afirmação relativamente ao papel da creche (itens 26 a 39)	90
Quadro 5. Número, médias, desvios-padrão, amplitude e testes de diferenças de médias entre grupos profissionais no grau de importância atribuído às cinco afirmações mais frequentes para definir o papel da creche	93
Quadro 6. Número e percentagem de auxiliares e educadoras que escolheram cada afirmação relativa ao papel do profissional na creche (itens 45 a 59)	94
Quadro 7. Número, médias, desvios-padrão, amplitude e testes de diferenças de médias entre grupos profissionais no grau de importância atribuído às cinco afirmações mais frequentes para definir o papel do profissional na creche	97
Quadro 8. Médias, desvios-padrão, amplitude e teste de diferença de médias entre grupos profissionais relativamente à frequência de actividades	98
Quadro 9. Médias, desvios-padrão e amplitude relativamente às actividades que as profissionais afirmam realizar com mais frequência	99
Quadro 10. Número e percentagem de auxiliares que afirmam realizar <i>várias vezes por semana</i> as actividades mais frequentes	99
Quadro 11. Número e percentagem de educadoras que afirmam realizar <i>várias vezes por semana</i> as actividades mais frequentes	100
Quadro 12. Médias, desvios-padrão e amplitude relativamente às cinco actividades que as profissionais afirmam realizar com menos frequência	101
Quadro 13. Número e percentagem de auxiliares que afirmam <i>nunca/raramente</i> realizar as actividades menos frequentes	102
Quadro 14. Número e percentagem de educadoras que afirmam <i>nunca</i> realizar as actividades menos frequentes	102
Quadro 15. Categorias e indicadores, por grupo profissional, relativamente aos aspectos mais importantes a criança desenvolver em creche	103
Quadro 16. Categorias e indicadores, por grupo profissional, relativamente às características mais importantes o profissional possuir para trabalhar em creche	107

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição das auxiliares pelo nível de educação formal	80
Figura 2. Distribuição das educadoras pelo nível de educação formal	80
Figura 3. Distribuição das educadoras por instituições de formação	81
Figura 4. Disposição das cinco afirmações mais frequentes por grupos profissionais relativamente ao papel da creche	91
Figura 5. Disposição das cinco afirmações menos frequentes por grupos profissionais relativamente ao papel da creche	92
Figura 6. Disposição das cinco afirmações mais frequentes por grupos profissionais relativamente ao papel do profissional na creche	95
Figura 7. Disposição das cinco afirmações menos frequentes por grupos profissionais relativamente ao papel do profissional na creche	96

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Guião da entrevista	144
Anexo II. Transcrições das entrevistas	146
Anexo III. Resumo das entrevistas	203
Anexo IV. Questionário (1ª versão)	210
Anexo V. Questionário (2ª Versão)	215
Anexo VI. Questionário (versão definitiva)	220

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o investimento por parte da mulher portuguesa na sua formação e actividade profissional tem sido cada vez maior (Ministério da Educação, 2000). A taxa de emprego materna em Portugal é uma das mais altas da União Europeia, condição particularmente visível em mães com bebés entre os 0 e os 2 anos (Almeida & Vieira, 2006). Adicionalmente, observa-se um aumento de famílias monoparentais, em que as crianças vivem com apenas um dos progenitores, geralmente a mãe (*Organisation for Economic Co-Operation and Development – OECD*, 2001).

Estes factos implicaram esforços para expandir o número de estruturas de cuidados e educação para as crianças em idade pré-escolar, com base num modelo de cooperação entre o Estado e a Sociedade Civil (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007). A taxa de cobertura de serviços formais para as crianças com idade inferior a 3 anos era de 12.65% em 1996 (Vasconcelos, Orey, Homem, & Cabral, 2003), passando para 23.5% em 2004 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007). A meta fixada pelo Conselho Europeu de Barcelona para o aumento desta taxa de cobertura é de 33% até 2010 (Instituto da Segurança Social, 2005a; Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007). A percentagem de estruturas de educação pré-escolar destinadas a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos cresceu de 35.5%, em 1994, para 73.9% em 2001 (Ministério da Educação, 2002, *in* Pessanha, Aguiar, & Bairrão, 2007).

O acréscimo do número de respostas para os cuidados e educação de crianças dos 0 aos 6 anos poderá estar relacionado com o aumento da procura de serviços extrafamiliares, devido à elevada taxa de mães integradas no mercado de trabalho, mas também com o reconhecimento que as experiências educacionais precoces assumem um papel fulcral no desenvolvimento (Aguiar, Bairrão, & Barros, 2002; Pessanha et al., 2007).

Pinto, Grande, Novais e Bairrão (2005) referem que “a revisão dos estudos sobre a importância da qualidade dos contextos no desenvolvimento das crianças (Bailey, McWilliam, Buysse, & Wesley, 1998; NICHD, 2003) aponta para a existência de uma correlação directa e positiva entre a qualidade dos contextos educativos e os resultados das crianças” (p. 38). Apesar da existência de um relativo consenso entre os investigadores sobre as condições que influenciam positivamente as crianças a curto e longo prazo (OECD, 2001), o conceito de qualidade não está isento de relatividade, pois depende dos valores, crenças, necessidades e interesses de uma sociedade (Aguiar et al., 2002; Friendly, Doherty, & Beach, 2006) em determinado momento temporal (Moss, 1994, *in* Moss, 1995). Embora a definição de qualidade não seja consensual, restam poucas dúvidas sobre os seus efeitos no desenvolvimento e existe um substancial acordo

para admitir que a qualidade está relacionada, nomeadamente, com: características físicas e sociais dos contextos de educação e cuidados; características das pessoas que trabalham nesses contextos; características dos programas; políticas educativas; resultados da investigação (Bairrão, 1998).

Aguiar et al. (2002) consideram pertinente determinar o papel das creches e jardins de infância no desenvolvimento e educação das crianças e avaliar e promover a qualidade desses contextos, uma vez que são frequentados por um número cada vez maior de crianças.

Apesar de existirem poucos estudos sobre as ideias dos profissionais, é consensual a marcada influência que estas têm sobre a qualidade das práticas de cuidados e educação de crianças. O principal objectivo desta dissertação é conhecer as ideias que os profissionais da creche têm sobre o papel deste contexto e sobre o seu papel enquanto trabalhadores na creche. Em seguida, descreve-se o modo como está estruturado o presente trabalho.

No Capítulo I é feita uma perspectiva histórica dos cuidados e educação para a infância, considerando a faixa etária dos 0 aos 6 anos de idade. Num primeiro momento, traçam-se as origens da educação para a primeira infância, desde a altura em que este período passou a ser considerado como uma fase específica da vida humana até ao aparecimento dos primeiros modelos destinados especificamente a crianças pequenas. Depois, é feita uma caracterização da situação portuguesa relativamente aos serviços de educação e cuidados para crianças até aos 6 anos, desde os tempos da monarquia até à actualidade.

O Capítulo II refere-se à importância da qualidade dos contextos de educação e cuidados para a infância, focando-se nas diversas definições do conceito de qualidade. Associada a estas definições, está a noção de *Práticas Desenvolvidamente Adequadas*, assim como as várias dimensões da qualidade e modos de a avaliar. Finalmente, apresentam-se efeitos que a qualidade pode ter no desenvolvimento, inclusivamente no desenvolvimento das crianças entre os 0 e os 3 anos, e faz-se referência aos estudos sobre a temática da qualidade efectuados em Portugal.

No Capítulo III são abordadas características dos profissionais relacionadas com a qualidade, focando-se especialmente as ideias dos profissionais e sua influência, fazendo-se também referência a investigações sobre esta temática, nomeadamente estudos efectuados em Portugal.

O Capítulo IV diz respeito ao estudo empírico empreendido neste trabalho e organiza-se em quatro pontos. No primeiro, faz-se o enquadramento teórico que justifica este estudo, assim como os seus objectivos. O segundo ponto descreve o método

utilizado, fazendo-se a caracterização dos participantes, da forma como foi construído o instrumento e a sua descrição, assim como dos procedimentos de recolha e análise dos dados. No terceiro ponto são apresentados os resultados da análise quantitativa e da análise qualitativa dos dados. Finalmente, no quarto ponto procede-se à discussão dos resultados obtidos, tendo por base os objectivos definidos para este estudo e os resultados de investigações anteriores, salientando-se os aspectos considerados mais importantes para a caracterização das ideias dos profissionais sobre a creche e sobre o papel do profissional neste contexto.

Na conclusão, é efectuada uma breve síntese sobre o que os resultados encontrados indicaram e é feita uma reflexão sobre as limitações e implicações deste estudo.

I. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO E CUIDADOS PARA A INFÂNCIA (0-6 ANOS)

1. Origens da Educação para a Primeira Infância

1.1. Concepção de Infância

Segundo Áries (1986), o sentimento da infância, ou seja, a consciência da particularidade infantil, do que essencialmente distingue a criança do adulto, não existia na Idade Média. Assim que a criança ultrapassava o período em que a sua sobrevivência era improvável, pois a mortalidade entre as crianças pequenas era muito elevada, ingressava na sociedade dos adultos, confundindo-se com estes.

A descoberta da infância começou no século XIII e a sua evolução é acompanhada pela história da arte e iconografia dos séculos XV e XVI (ibd.).

No fim do século XVI e sobretudo no século XVII começou a evidenciar-se uma mudança de atitude em relação à infância de um modo mais significativo. As crianças passaram a vestir trajes que as distinguiam dos adultos e a ser motivo de distração e divertimento. Mais do que fonte de relaxamento e brincadeira, a infância passou a ser foco do interesse psicológico e da preocupação moral. Era necessário conhecer a mentalidade das crianças para melhor adaptar os métodos de educação e as ajudar a ultrapassar as "...idades da imperfeição sob todos os aspectos" (Balthazar Gratien no seu tratado de educação *El Discreto*, de 1646, citado por Áries, 1986, p. 162).

Segundo John Amos Comenius, no seu livro *School of Infancy* (1628), através da "escola do colo da mãe" a criança aprende as primeiras bases de todo o conhecimento (Spodek & Saracho, 1998).

No século XVIII, também a higiene e saúde passaram a ser fonte de cuidado e "tudo o que se referia às crianças e à família tornara-se um assunto sério e digno de atenção" (Áries, 1986, p. 164).

Jean-Jacques Rousseau e a sua obra *Émile* (1762) foram um motor para a propagação destas ideias, que delinearam uma nova organização familiar assente no que caracteriza a família moderna - a ternura e a intimidade que liga pais e filhos (Badinter, 198-). Para Rousseau, a educação deveria iniciar-se no nascimento e prolongar-se até aos 25 anos. A percepção dos sentidos constituía a base do conhecimento humano e o autor põe em evidência a necessidade de estimular o desenvolvimento natural da criança em detrimento da instrução (Spodek & Saracho, 1998).

No entanto, esta evolução limitou-se quase exclusivamente às famílias de estratos sociais mais elevados. As mulheres mais pobres continuaram a precisar de deixar os filhos para irem trabalhar, situação que se evidenciou no início da Revolução Industrial

como resultado de um acentuado aumento de mulheres trabalhadoras. A necessidade de assegurar a guarda das crianças enquanto as mães trabalhavam passou a ser uma realidade (Cardona, 1997). Começam, então, a ser projectadas instituições, a nível estatal, destinadas a tomar conta e educar crianças pequenas, especialmente nos países mais industrializados como Inglaterra e França (Moreira & Oliveira, 2003).

1.2. Modelos de Educação e Cuidados para a Infância

1.2.1. Escola do Tricô (École à tricoter)

A primeira instituição idealizada especificamente para crianças pequenas terá sido a “escola do tricô”, criada pelo pastor protestante Jean Frederick Oberlin (1740-1826), em França, mais concretamente na vila de Ban-de-la-Roche – Alsácia (Gomes, 1986; Spodek & Saracho, 1998; Spodek & Brown, 2002). Diferentes autores referem diferentes datas, mas terá surgido entre 1767 e 1770.

Segundo Spodek e Saracho (1998) e Spodek e Brown (2002), as crianças, a partir dos 2 anos, formavam um círculo em volta da “educadora”, que conversava com elas enquanto fazia tricô. Também faziam exercício físico, jogos, trabalhos manuais e recebiam lições sobre natureza e história através de gravuras. A leitura e a escrita não eram muito realçadas e o ensino fazia-se de forma directa e sem recurso a materiais educativos para além das imagens. Antes da morte de Oberlin, em 1826, a “escola de tricô” alargou-se a mais cinco vilas francesas, mas a Revolução Francesa e a atitude anticlerical característica deste período terá sido uma razão impeditiva à sua expansão.

De acordo com Gomes (1986), as crianças mais novas brincavam em conjunto e as mais velhas aprendiam a fiar, coser e tricotar, daí o nome porque ficou conhecida esta instituição – “école à tricoter” ou “escola do tricô”.

1.2.2. Escola Infantil (Infant School)

Em 1816, Robert Owen (1771-1858) criou a “escola infantil” (*infant school* no original), na cidade industrial de New Lanark, na Escócia (Gomes, 1986; Spodek & Brown, 2002). Owen era um industrial e filantropo que promoveu várias reformas sociais, nomeadamente a regulamentação do trabalho de menores (estabelecimento da idade de 10 anos como idade mínima para começar a trabalhar), a redução da jornada de trabalho e a melhoria de condições de vida, habitação e saúde dos operários (Spodek & Saracho, 1998; Spodek & Brown, 2002).

Influenciado pelas ideias de Pestalozzi e Rousseau, criou escolas e uma creche para os filhos dos seus trabalhadores (Spodek & Saracho, 1998). Fundou o Instituto para a Formação de Carácter que era organizado em três níveis: o primeiro, a escola infantil, funcionava à parte para crianças dos 3 aos 6 anos; o segundo atendia crianças dos 6 aos 10 anos; e o terceiro destinava-se ao ensino nocturno de alunos dos 10 aos 20 anos. No Instituto, que pretendia inculcar a prática de “bons hábitos”, as crianças mais pequenas passavam grande parte de tempo ao ar livre e deveriam ser educadas sem punições, temores ou restrições desnecessárias (Spodek & Saracho, 1998; Spodek & Brown, 2002).

As ideias de Owen espalharam-se por toda a Europa e Estados Unidos e, entre 1820 e 1830, abriram-se várias escolas infantis neste último país. No entanto, o movimento foi passageiro e, em meados de 1830, já quase todas as escolas infantis americanas tinham fechado (ibid.).

1.2.3. *Salles d’asile*

Em 1801, a Marquesa de Pastoret criou, em Paris, a *salle d’hospitalité* que funcionava como uma creche. Mais tarde, inspirada pelas *infant schools*, Pastoret decidiu iniciar outro projecto mais vasto e criou a primeira *salle d’asile*, juntamente com um grupo de mulheres, donde se destaca Emilie Mallet. Entretanto, juntou-se Jean-Denys Cochin que tinha criado na mesma altura uma instituição semelhante e, em 1827, enviaram Eugénie Millet para estudar as *infant schools* em Inglaterra. No ano seguinte, Cochin instituiu uma *salle d’asile*-modelo agregada a um curso normal, orientado por Millet, para formação de professores (Gomes, 1986; Clark, 2000).

As *salles d’asile* eram idênticas às escolas infantis inglesas e destinavam-se a crianças dos dois aos seis anos, filhas de mães trabalhadoras (Clark, 2001). Em 1829 existiam 4 em Paris (Clark, 2000) e em 1868 existiam 3951 *salles d’asile* em toda a França (Prochner, 2003).

Gradualmente, as *salles d’asile* foram sendo assumidas pelo Estado e perdendo o seu carácter privado. O ministério da Educação foi relevando cada vez mais o seu papel educacional e, em 1881, passaram a chamar-se *écoles maternelles* (Gomes, 1986; Clark, 2001).

1.2.4. *Creches*

Jean-Baptist-Firmin Marbeau era advogado e foi incumbido de escrever um relatório sobre as *salles d’asile*, instituições baseadas nas escolas infantis britânicas e

destinadas a crianças a partir dos 2 anos. Marbeau constatou a presença de muitos bebês demasiado pequenos para estas instituições e apresentou um plano sugerindo a criação de instituições de caridade destinadas a crianças pequenas filhas de mães trabalhadoras – as creches. Marbeau acreditava que as creches poderiam oferecer cuidados melhores do que os que as crianças obtinham em suas casas (Prochner, 2003). Tinham como principais objectivos: promover o aleitamento materno, com o intuito de reduzir o índice de negligência e as consequências da alimentação artificial, particularmente a mortalidade infantil; libertar os irmãos mais velhos da responsabilidade de cuidar dos mais novos para, desta forma, poderem frequentar a escola; incutir às mães hábitos e valores morais, ensinar-lhes melhores cuidados para os seus filhos e promover a saúde infantil, com o apoio de médicos voluntários (La Berge, 1991; Prochner, 2003).

Assim, a 14 de Novembro de 1844, foi aberta a primeira creche na Rue de Chaillot, em Paris. Os critérios de admissão exigiam que as crianças tivessem menos de 2 anos e estivessem vacinadas, e que as suas mães fossem casadas, pobres e trabalhassem fora de casa. As creches estavam abertas das 5h30m às 20h30m, todos os dias, excepto ao Domingo e as mães deveriam lá ir para amamentar os filhos pelo menos duas vezes por dia (Prochner, 2003). Apesar de Marbeau ser vago no que dizia respeito ao que as crianças deveriam fazer durante o dia, para além de alimentadas e cuidadas adequadamente, reconhecia que necessitavam de ser estimuladas fisicamente (ibd.).

Inicialmente, as creches multiplicaram-se rapidamente passando de seis, em 1845, para vinte e seis, em 1852 (La Berge, 1991). Em 1868 existiam 85 em toda a França (Prochner, 2003). Marbeau (1885), referido por Prochner (2003), reportou a existência de instituições semelhantes na Áustria e Dinamarca em 1848 e nas cidades de Dresden (1850) e Barcelona (1855).

Contudo, não obstante este crescimento, as creches não foram propriamente um sucesso e os seus objectivos falharam. Poucas mães recorriam ao seu serviço, em parte porque estavam localizadas muito longe de casa ou do local de trabalho. Os níveis de mortalidade infantil não baixaram e a incidência de mães solteiras não diminuiu, como esperava Marbeau (La Berge, 1991; Prochner, 2003).

Mais tarde, observou-se um ressurgimento das creches e, em 1900, tornaram-se importantes aliadas da campanha governamental de saúde pública para reduzir a mortalidade infantil (La Berge, 1991).

1.2.5. Jardim de Infância (*Kindergarten*)

Segundo Günzel-Haubold (1974) e Gomes (1986), o primeiro *kindergarten* foi fundado por Friedrich Fröbel (1782-1852) em 1840. Fröbel acreditava que se as crianças fossem tratadas adequadamente “brotariam” tal como as flores num jardim, daí o nome dado a esta instituição – *kindergarten* (jardim de infância) (Gomes, 1986; Spodek & Brown, 2002). Destinava-se a estimular o desenvolvimento natural da criança, de acordo com o seu grau de desenvolvimento, e a importância da actividade lúdica para a criança em idade pré-escolar era reconhecida. Foi desenvolvido como complemento da educação familiar e dava formação às famílias, que à tarde aplicavam o programa em casa, sendo frequentado por crianças durante a manhã (Günzel-Haubold, 1974; Spodek & Brown, 2002).

Fröbel concebeu materiais para fazer construções de acordo com orientações preestabelecidas, que ficaram conhecidos como *material fröbeliano* (Gomes, 1986), e actividades que incluíam modelar com barro, dobrar e recortar papel, enfiar contas, costurar, desenhar e pintar, que deveriam ser executadas segundo instruções específicas. O estudo da Natureza, língua e aritmética, jogos e canções também se incluíam no programa (Spodek & Saracho, 1998; Spodek & Brown, 2002).

O *kindergarten* de Fröbel popularizou-se como movimento educacional, sendo necessário treinar professores segundo os seus princípios, estendendo-se depois a outros países europeus e Estados Unidos (ibid.). Os contributos dados pelas investigações no campo da psicologia infantil para a pedagogia e, mais concretamente, para o reconhecimento da importância da primeira infância no desenvolvimento global, favoreceram a aceitação das ideias de Fröbel (Günzel-Haubold, 1974).

1.2.6. Escolas Montessori

Maria Montessori (1870-1952) licenciou-se em Medicina e trabalhou com crianças deficientes mentais. Com base nos conhecimentos adquiridos no seu trabalho com estas crianças, utilizou e alterou alguns dos métodos e materiais integrados no sistema de educação para crianças deficientes concebido por Edward Seguin. Desenvolveu, assim, um programa educacional para a primeira infância, desta vez para crianças normais, que aplicou na sua escola “Casa dei Bambini”, cujo método se difundiu na Itália e, posteriormente, por todo o mundo (Spodek & Saracho, 1998; Spodek & Brown, 2002).

Montessori considerava que o desenvolvimento da criança decorria naturalmente, tal como Fröbel, e que esta poderia influenciar o seu próprio desenvolvimento. Ainda na linha de Fröbel, considerava que o conhecimento se fundamentava nas percepções

sensoriais, motivo pelo qual muitos dos seus materiais e actividades tinham como finalidade educar os sentidos, e identificava *períodos sensíveis*, que corresponderiam a momentos no desenvolvimento da criança em que esta se mostra mais receptiva a determinada aprendizagem. O seu programa incluía actividades relacionadas com a vida quotidiana, tal como lavar e vestir, e a maioria dos seus materiais eram auto-corrigíveis e podiam ser utilizados sem a orientação de um professor. Para além disto, também abrangia a leitura e escrita, aritmética, geografia, o estudo da Natureza e jardinagem (ibd.). A crença na auto-educação da criança definia o carácter indirecto do ensino, sendo necessário preparar cuidadosamente o meio e elucidar quanto ao uso dos materiais. Desde que os utilizassem de forma adequada, as crianças podiam escolher o material livremente e durante o tempo que quisessem (Spodek & Brown, 2002).

1.2.7. Infantários (Escolas Maternais/Nursery Schools)

Fundamentadas no seu trabalho em clínicas de saúde para crianças pobres, Rachel e Margaret MacMillan chegaram à conclusão que era necessário mais do que assistência médica para melhorar a vida dessas crianças. Em 1911, abriram o primeiro infantário em Londres com o objectivo de educar e satisfazer as necessidades básicas (viz. alimentação, descanso, higiene, assistência médica, ar livre) (Spodek & Saracho, 1998; Spodek & Brown, 2002).

Valorizava-se a criatividade, a imaginação, a actividade lúdica e a aprendizagem sensorial, treinada especialmente através de actividades quotidianas e de jardinagem. O jardim ao ar livre assumia um papel indispensável, não só para a aprendizagem das crianças, mas para lhes proporcionar experiências qualitativamente superiores às vivenciadas nos bairros degradados. Margaret MacMillan acreditava que se deveria ensinar as crianças a desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas, de modo a poderem alcançar estatutos mais elevados no futuro (Spodek & Brown, 2002).

Apesar da vertente assistencial ser crucial para o programa, proporcionando às crianças, de um modo colectivo, condições semelhantes às oferecidas pelas famílias abastadas aos seus filhos, actividades manuais, construções com blocos, trabalhos com areia, água e outros materiais não estruturados, jogos dramáticos, histórias e canções eram também muito importantes (Spodek & Saracho, 1998; Spodek & Brown, 2002).

Na década de 1920 abriram vários infantários nos Estados Unidos, inclusivamente em faculdades e universidades americanas, chegando a um total de 203 em 1931. Os infantários alargaram-se à classe média, apesar de, nos anos 60, terem voltado a direccionar-se especialmente às classes sócio-económicas mais baixas, como parte do Projecto *Head Start*, destinado a crianças desfavorecidas e um grande marco no

desenvolvimento da educação americana para a primeira infância (Spodek & Saracho, 1998).

1.3. Situação da Educação e Cuidados para Crianças dos 0 aos 3 anos

Apesar de quase todos os modelos referidos nas secções anteriores poderem incluir crianças até três anos (a maior parte deles englobando apenas a idade dos dois) só as creches se destinavam especificamente a bebés. Segundo Spodek & Naracho (1998) a creche é fruto da Revolução Industrial e, tal como referido anteriormente, surgiu pela primeira vez em França, abrindo a primeira instituição análoga americana em Nova Iorque no ano de 1854, por iniciativa do *New York Nursery and Child's Hospital*. Na segunda metade do século XIX fundaram-se várias creches nos Estados Unidos, frequentemente por iniciativa de fundações destinadas a apoiar famílias desfavorecidas, tendo a maior parte como função essencial assegurar a satisfação das necessidades básicas das crianças (viz. alimentação, higiene, segurança).

Numa perspectiva de “educação compensatória”, começam a ser desenvolvidos programas pré-escolares, dos quais se destacam o *Perry Pre-School Project* (1962) e o *Projecto Head Start* (1965), ambos americanos (Cardona, 1997; Formosinho, 1998). Apesar de terem surgido muito mais tarde, neste contexto, foram concebidos os currículos *High Scope* e *Creative Curriculum*, que desenvolvem abordagens destinadas especificamente a bebés e crianças de tenra idade.

2. Caracterização da situação portuguesa

2.1. Evolução histórica

Em Portugal, a educação infantil passou por fases semelhantes aos outros países da Europa, mas com um significativo atraso no que diz respeito à data de implementação e número de instituições (Gomes, 1986; Bairrão, Barbosa, Borges, Cruz, & Macedo-Pinto, 1990). Tal como noutros países, os seus objectivos começaram por ser essencialmente de cariz assistencial e social (Gomes, 1986).

2.1.1. Monarquia

Os serviços de protecção à infância em Portugal terão surgido com o aparecimento da assistência social, através da criação das Misericórdias pela Rainha D. Leonor, em 1458. Com base em princípios de caridade cristã, foram criadas estruturas orientadas para a prática de obras de caridade destinadas aos pobres, doentes, órfãos e presos (Cardona, 1997; Vasconcelos et al., 2003).

Com a vitória e restauração do liberalismo voltaram a surgir preocupações na área da educação nacional, tendo a sociedade civil apresentado maior capacidade de intervenção e realização que o Estado (Fernandes, 2000).

Em 1834, após a expulsão das ordens religiosas, foi criada a *Sociedade das Casas da Infância Desvalida*, sob a protecção do rei D. Pedro IV, com o objectivo de «dar protecção, educação e instrução às crianças pobres de ambos os sexos desde que tenham acabado a criação de leite, tratando dos meninos até à idade de sete anos e das meninas até à de nove, habilitando assim os pais e mães de família a ocuparem-se da sua lida diária, sem o inconveniente de deixarem os filhos ao abandono» (Decreto de 3/11/1852, citado por Gomes, 1986, p. 20 e Cardona, 1997, p. 27). Esta sociedade privada assumia não só um papel assistencial como também educativo, e criou doze “Casas de Asilo” entre 1834 e 1897 (Gomes, 1986; Cardona, 1997).

Em 1876 é publicada a *Cartilha Maternal João de Deus*, um método de ensino da leitura e alfabetização, desenvolvido pelo poeta e pedagogo João de Deus (Bairrão et al., 1990; Cardona, 1997). Este método era bastante diferente dos métodos tradicionais e anunciava “uma revolução pedagógica baseada na eficácia e na rapidez das aprendizagens” (Nóvoa, 2005, p. 31). Em 1882 é criada a “Associação das Escolas Móveis pelo Método João de Deus” com o intuito de divulgar o referido método (Carvalho, 1985; Bairrão et al., 1990; Cardona, 1997).

A 2 de Maio de 1878 foi aprovada uma Carta de Lei determinando, no artigo 68º, que «As juntas gerais do distrito e as câmaras municipais promoverão a criação de asilos de educação, como auxiliares da escola primária, para acolherem crianças dos três até seis anos» e a disponibilização de uma verba pelo Governo para isso (Gomes, 1986, p. 22). Esta lei é corroborada pela Carta de Lei de 11 de Junho de 1880 onde, no artigo 18º, já se fala em *jardins de infância*.

O Decreto de 28 de Julho de 1881 sanciona o regulamento para a execução das leis de 2 de Maio de 1878 e de 11 de Junho de 1880 (Gomes, 1986). Apesar de o Governo parecer bastante empenhado em incentivar e subsidiar a criação de jardins de infância, na prática não se verificaram resultados (Gomes, 1986; Cardona, 1997).

Nas determinações legais acima referidas inclui-se um ofício enviado ao governador de Lisboa, em 11 de Dezembro de 1880, que requer apoio para a criação de um jardim de infância “modelo” baseado no método de Fröbel (ibd.).

A 21 de Abril de 1882, ano comemorativo do centenário do nascimento de Fröbel, é fundado o primeiro jardim de infância oficial no Jardim da Estrela, em Lisboa (Gomes, 1986; Bairrão et al., 1990; Cardona, 1997). A Escola Fröbeliana da Estrela destinava-se a crianças de ambos os sexos, entre os 3 e 6 anos, e apresentava uma nova pedagogia, fundamentada na psicologia e conhecimento das leis da natureza infantil, regulando a educação com base no respeito pela individualidade da criança. Inspirada na pedagogia de Fröbel, «traduziu na prática o discurso educativo que usou o termo *jardim-de-infância* (...) para lhe definir a natureza educativa» e «significar uma escola infantil com fins estritamente educativos, desligada das funções assistenciais (...)» (Figueira, 2004, p. 48).

A Câmara Municipal de Lisboa planeava aumentar o número de jardins de infância como prova o *Regulamento Orgânico Provisório dos Jardins de Infância*, datado de 14 de Dezembro de 1882, que refere a intenção de criar um Jardim de Infância em cada bairro e outros junto das escolas centrais (Gomes, 1986).

Pensa-se que terá havido um jardim de infância baseado em Fröbel, em 1880, no Porto, mas não existem dados que possam confirmar se de facto chegou a funcionar (Bairrão et al., 1990; Cardona, 1997). Porém, sabe-se da existência de um núcleo de pessoas no Porto, nomeadamente membros da *Sociedade de Instrução do Porto*, preocupados com a educação e com particular interesse na pedagogia Fröbeliana (Gomes, 1986). Na década de 80, a Junta Geral do Distrito do Porto enviou alguns professores para o estrangeiro (viz. Suíça) com o objectivo de se habilitarem na área da educação infantil, pois em Portugal apenas existiam escolas oficiais vocacionadas para a formação de professores primários (Gomes, 1986; Bairrão et al., 1990).

Em Março de 1890, na tentativa de se chegar a um acordo genérico sobre princípios básicos para a regulamentação do trabalho industrial, realizou-se a

Conferência de Berlim, convocada inicialmente pela Alemanha aos governos da França, Inglaterra, Bélgica e Suíça, a que se juntaram depois outros países, nomeadamente Portugal (Alves, 2002). Na sequência deste acontecimento, surgem os Decretos-Lei de 10 de Fevereiro de 1890 e de 14 de Abril de 1891 onde se estabelece que todas as fábricas com mais de 50 operárias sejam obrigadas a criar uma creche com determinadas condições de saúde e higiene. É determinada, também, a possibilidade de várias fábricas se associarem para a construção de creches comuns, desde que não distassem mais de 300 metros de qualquer uma delas (Cardona, 1997; Alves, 2002; Vasconcelos et al., 2003).

Com a reforma de 1894 surge o decreto de 22 de Dezembro que determina a possibilidade de se estabelecerem escolas para a educação e ensino das classes infantis, dos 3 aos 6 anos de idade, em Lisboa, Porto e localidades mais importantes. Este decreto é regulamentado em Junho de 1896 onde se refere a necessidade de criar mais escolas infantis e se definem os seus objectivos, condições e normas de funcionamento (Gomes, 1986; Cardona, 1997).

Em 1901, a possibilidade de criação de classes infantis é referida, novamente, através do Decreto nº 8 de 24 de Dezembro, mas desta vez destinadas a crianças dos 4 aos 6 anos (Bárbara, 1979; Carvalho, 1985).

Apesar de se admitir a sua integração no sistema educativo português e do apoio económico do Estado às instituições privadas, a educação de infância não é considerada como grau de ensino (Cardona, 1997).

2.1.2. Primeira República

A 5 de Outubro de 1910 dá-se a Implantação da República e uma das principais preocupações do novo regime era a elevada taxa de analfabetismo da população portuguesa e a falta de escolas primárias. Consequentemente, a educação foi uma das suas prioridades e o desenvolvimento da educação de infância não ficou excluído (Bairrão et al., 1990; Cardona, 1997).

Em 1911, é publicado o Decreto de 29 de Março que inclui, mais uma vez, legislação sobre o ensino infantil, ficando este completamente independente do ensino primário e alargando-se até aos sete anos de idade. As escolas infantis funcionariam em edifícios próprios, implementados em cada bairro de Lisboa e Porto, em todas as capitais de distrito e nas cabeças dos principais concelhos. O ensino seria facultativo, gratuito e ministrado por professoras diplomadas na especialidade pelas escolas normais, sob a forma de “lições de coisas” e como preparação para o ensino primário (Bárbara, 1979; Carvalho, 1985). As crianças seriam divididas em grupos de 15 a 20 crianças, sem

distinção de sexo e de acordo com a “diversidade do seu temperamento, robustez, precocidade ou atraso”, mais do que pela idade (Gomes, 1986, p. 63). Outras instituições para a infância, especialmente as de tipo asilar, deveriam ser convertidas em jardins de infância. Foram também definidos com pormenor os objectivos e programa da educação pré-escolar, sendo visível a influência de Fröbel, mas também já perceptíveis as ideias de Maria Montessori (Bairrão et al., 1990; Cardona, 1997).

A qualidade da formação das professoras era uma preocupação. Em 1916, são enviadas docentes para o Curso Internacional de Maria Montessori e, em 1920, surge o decreto de 8 de Julho que se refere à organização de cursos de aperfeiçoamento para professoras das escolas infantis e primárias. Em 1923, uma proposta de lei sugere que a formação de todos os docentes, incluindo as “jardineiras de infância” das escolas infantis, se realize em Faculdades de Ciências da Educação, o que só veio a acontecer quando a formação dos educadores de infância e dos professores primários passou para o ensino superior, em 1986 (Cardona, 1997).

Através do decreto de 20 de Janeiro de 1917, são regulamentadas normas básicas de saúde e higiene nas escolas, abrangendo as escolas infantis. As medidas legislativas deste período referentes à escola primária incluíam sempre o ensino infantil, o que mostra a valorização dada pelo regime republicano a este nível (ibd.).

Todavia, mais uma vez, e apesar do cuidado dos republicanos em legislar, o ensino infantil oficial ficou quase pelo projecto, principalmente devido à precária situação económica do país e à instabilidade política (46 ministérios em 16 anos) (Gomes, 1986; Bairrão et al., 1990).

Apesar disso, segundo Carvalho (1985), ao contrário do ensino infantil oficial, o particular iniciou nessa altura uma acção notável, que subsiste ainda hoje, iniciada por João de Deus Ramos (filho do autor da Cartilha Maternal) – os Jardins-Escolas de João de Deus. Assim, a 2 de Abril de 1911 inaugurou-se o primeiro Jardim-Escola João de Deus em Coimbra. Em 1914 abriram mais dois e, em 1983, funcionavam mais de trinta espalhados por todo o país.

2.1.3. Segunda República/Estado Novo

Em 28 de Maio de 1926 dá-se um golpe de Estado que põe fim à Primeira República, começando uma ditadura militar. Portugal encontrava-se numa severa situação económica e financeira e o orçamento destinado à educação é consideravelmente reduzido (Cardona, 1997).

Os princípios ideológicos do Estado Novo destacavam a importância da instituição familiar para a sociedade, delegando-lhe o papel essencial de educar. A educação de

infância passou a ser considerada da responsabilidade das mães e, em 1934, um decreto põe termo à obrigatoriedade das fábricas criarem creches para os filhos das operárias (ibd.).

Em 1930, o curso de formação para o ensino infantil passa a ser um complemento do de formação para o ensino primário, tendo a duração de apenas um ano. Em 1931, chegam a ser fechados os cursos de formação para o ensino infantil através de um decreto, mas é revogado em 1932, determinando que o curso passe a funcionar diferenciadamente do curso de formação do ensino primário, continuando contudo com a mesma duração (ibd.).

Em 1936 são publicados os estatutos da “Obra das Mães para a Educação Nacional” a quem é confiada a missão de apoiar e orientar as mulheres na educação dos filhos. A educação de infância passa, assim, a ser da sua responsabilidade, em complemento com a família (Cardona, 1997; Ministério da Educação, 2000; Vasconcelos et al., 2003).

Menos de 1% das crianças em idade pré-escolar frequentava o ensino infantil e alargá-lo a toda a população infantil seria um encargo demasiado pesado para as finanças públicas. Estes factos, a par com o intuito do Estado de estimular a função educativa familiar e do apoio dado às iniciativas privadas, levam a que, em 1937, os jardins de infância oficiais deixem de existir (Gomes, 1986; Bairrão et al., 1990; Pinto et al., 2005). A educação de infância restringe-se à assistência social e a instituições privadas, não continuando sob a responsabilidade do Ministério da Educação, e a sua função torna a ser fundamentalmente assistencial, desconsiderando-se o seu papel educativo. A criação da Escola Normal Social, na ausência de cursos específicos para a educação de infância, reafirma esta função de assistência ao formar assistentes sociais que poderiam trabalhar em instituições destinadas à educação pré-escolar (Cardona, 1997).

Até meados da década de 1940, a educação não era considerada como um índice de desenvolvimento do país, mas as coisas começaram a alterar-se em resposta a novas exigências, em parte devidas a um crescimento económico e à influência internacional, sentida através de organizações como a *North Atlantic Treaty Organization* – NATO e a Organização para a Cooperação Económica Europeias – OCEE (mais tarde, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE) nas quais Portugal se tinha integrado (Stoer, 1986). É criada nova legislação, nomeadamente a obrigatoriedade das creches nas fábricas, e Portugal é incluído no *Projecto Regional do Mediterrâneo*, um estudo da OCDE sobre o sistema de ensino e a situação sócio-económica, iniciando um processo de mudança que atingiu o seu apogeu no início da década de 1970, com a reforma de Veiga Simão (Stoer, 1986; Moreira & Oliveira, 2003).

Constata-se um desenvolvimento da iniciativa particular através de uma série de instituições privadas destinadas, maioritariamente, a crianças mais favorecidas, apesar de também se verificar um aumento de estabelecimentos com fins assistenciais, a cargo da Segurança Social ou de organizações criadas com o objectivo de apoiar famílias carenciadas. A par destas iniciativas, assinala-se o crescimento de um considerável conjunto de respostas dadas por amas e creches (Nóvoa, 2005). São fundadas as duas primeiras escolas de educadoras de infância em 1954 - o Instituto de Educação Infantil e a Escola de Educadoras da Infância, ambas por iniciativas particulares, mais especificamente através de congregações católicas (Gomes, 1986).

Nos anos 60 verifica-se uma generalização a todas as classes sociais da entrada das mulheres no mundo laboral, acompanhando a evolução do papel feminino na sociedade. Em paralelo, inicia-se um movimento migratório das famílias que viviam nas aldeias para as cidades. A melhoria das condições de vida e o facto de as famílias terem menos filhos aumentam a atenção e investimento dados às crianças e ao seu futuro. É também nesta altura que a psicologia e a sociologia recebem novos impulsos através da evolução dos estudos nestes campos, dando-se cada vez mais valor à educação das crianças pequenas e ao papel da educação de infância no desenvolvimento cognitivo e na preparação para a vida futura, assim como à sua possível “função compensatória”, especialmente em relação às crianças desfavorecidas (Cardona, 1997).

Portugal também é influenciado por estas novas ideias e apesar da existência de um grande atraso em relação a outros países, o papel da mulher portuguesa também se alterou. A migração das aldeias para as cidades e o aumento de mulheres trabalhadoras, em parte devido à ida de vários homens para a guerra colonial, verificou-se igualmente. O Movimento da Escola Moderna, baseado na pedagogia de Freinet, inspirou a criação de grupos de professores e educadores que desenvolveram experiências inovadoras, apesar da repressão do governo. Em 1963 são formados grupos destinados a analisar e preparar o futuro *Estatuto da Educação Nacional*, incluindo as questões da educação de infância, relacionados com a participação de Portugal no *Projecto Regional do Mediterrâneo* (Cardona, 1997).

Face a um consequente aumento de instituições para crianças pequenas, são criadas várias escolas de formação de educadoras e auxiliares de educação da infância, igualmente empreendidas por instituições privadas, maioritariamente associações católicas (Gomes, 1986). Segundo Bairrão et al. (1990), até 1966 a maioria das instituições dirigidas à primeira infância tinha objectivos essencialmente de cariz assistencial e contava com pessoal sem qualificações específicas que se limitava a assegurar os cuidados e a satisfação das necessidades mais básicas das crianças. A partir desta altura, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento de Pessoal, criado em 1965

por despacho ministerial, desenvolveu cursos intensivos para a formação de auxiliares de educação da infância (Gomes, 1986).

No início dos anos 70, após a substituição de Salazar por Marcelo Caetano e num período de maior abertura do regime, com Veiga Simão como Ministro da Educação, volta a falar-se na necessidade de reforma do sistema educativo (Cardona, 1997).

Em 1971 é criada a Comissão Coordenadora da Instalação de Infantários e Jardins de Infância, através de um despacho do Ministério das Corporações e Previdência Social e do Ministério da Saúde e Assistência, que publica um relatório que indica onde devem ser implementadas creches. Paralelamente, são também propostas medidas legislativas relativamente ao apoio às mulheres e à maternidade (ibd.).

Em 1972, o Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa do Ministério da Educação elabora um relatório alusivo aos objectivos da educação de infância e outro relacionado com a criação de cursos de formação públicos para educadores de infância, que funcionariam nas escolas do Magistério e teriam a duração de três anos. É também referida a necessidade de toda a educação de infância ser tutelada pelo Ministério da Educação, e não apenas a partir dos 4 anos como sugeria o Projecto de Reforma do Sistema Educativo, assim como a integração nos cursos para educadores de uma formação específica para o trabalho com crianças menores de 4 anos (ibd.).

Através de uma comissão dependente do Ministério da Previdência e Assistência Social, em 1973 são divulgadas recomendações e normas para a criação e funcionamento de infantários e jardins de infância, onde se mencionam os *Centros de Bem-Estar Social*, destinados a crianças dos zero aos dois anos, e os jardins de infância, para as crianças dos três aos cinco anos, com objectivos essencialmente assistenciais. Esta função é ainda mais evidente no que respeita as creches, onde os grupos de crianças deveriam ser orientados por enfermeiras, em vez de educadoras, que tinham como prioridade garantir a qualidade dos cuidados de saúde e higiene.

No mesmo ano é, finalmente, publicada a Lei n.º 5/73 de 25 de Julho que aprova a reintegração da educação pré-escolar no sistema educativo, apesar de a sua frequência não ser obrigatória, destinada a crianças dos 3 aos 5 anos. Pouco antes da promulgação da referida lei, tinham sido criadas duas escolas públicas de educadores de infância em Coimbra e Viana do Castelo, através de um despacho ministerial (ibd.).

2.1.4. Do 25 de Abril de 1974 aos nossos dias

Com a revolução de 25 de Abril de 1974 os problemas sociais passam a ser a principal preocupação, incluindo as políticas relacionadas com a protecção à maternidade

e à infância. A educação é uma das questões mais importantes e a educação pré-escolar volta a ser um dos principais objectivos (Bairrão et al., 1990; Cardona, 1997). Verifica-se um aumento expressivo de creches, jardins de infância, centros de educação especial e de escolas de formação de educadores de infância, em muitos casos através do esforço das comunidades e recursos locais. Na tentativa de coordenar melhor os serviços para a infância, a sua tutela passa para a responsabilidade de dois ministérios: Ministério da Educação e Ministério do Emprego e da Segurança Social (Bairrão et al., 1990).

O artigo 74º da Constituição da República Portuguesa, promulgada a 2 de Abril de 1976, determina a responsabilidade do Estado de “criar um sistema público de educação pré-escolar” (Gomes, 1986). Finalmente, em 1977, a Lei n.º5/77 de 1 de Fevereiro determina a criação da rede oficial da educação pré-escolar, destinada a crianças a partir dos 3 anos, não sendo feita qualquer referência à situação das crianças menores desta idade. Contudo, a questão da guarda destas crianças continuou a ser alvo da atenção da Segurança Social e na sequência de uma colaboração deste organismo com a Comissão da Condição Feminina, começa a considerar-se a formação e apoio institucional a “amas” profissionais, que dariam uma resposta mais adequada que as creches. Desenvolve-se um plano para o estabelecimento de creches familiares, a funcionar com a orientação de educadores de infância e formadas por um conjunto de amas pertencentes à mesma área geográfica, que veio a concretizar-se em 1985 (Cardona, 1997).

Em 1978 são regulamentadas as condições para a criação da rede pública e volta a utilizar-se a designação “jardins de infância”, em vez de “centros de educação pré-escolar”. Para além das características psicológicas da criança, começa a dar-se importâncias às características sociológicas, podendo a escola promover o desenvolvimento da vida comunitária, uma vez que não é a única responsável pela educação da criança (ibd.).

A coordenação entre os dois ministérios responsáveis pela educação da primeira infância nunca chegou a ocorrer, criando-se assim duas redes institucionais paralelas: uma tutelada pelo Ministério da Educação, destinada a crianças dos três aos seis anos e com objectivos principalmente educativos, e outra sob a responsabilidade da Segurança Social, para crianças dos zero aos seis anos e determinada a responder prioritariamente às necessidades sociais das crianças e famílias (ibd.).

Em 1979, o Decreto-Lei n.º 542 de 31 de Dezembro, relativo ao Ministério da Educação e ao Ministério dos Assuntos Sociais, estabelece a regulamentação da educação pré-escolar, os critérios que definem os direitos e deveres dos profissionais e as normas de funcionamento para uma educação de qualidade, através do Estatuto dos Jardins de Infância (Ministério da Educação, 2000).

A Lei de Bases do Sistema Educativo é publicada em 1986 e define a educação pré-escolar como “complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação”, assim como os seus objectivos, sendo o primeiro referente à necessidade de “estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades”, não descurando os aspectos relacionados com o desenvolvimento sócio-afectivo. Este projecto já era esperado desde 1974 para substituir a Reforma de Veiga Simão. No entanto, esta lei não traz grandes alterações à educação pré-escolar que continua a destinar-se à faixa etária dos três aos seis anos e, mais uma vez, sem estabelecer qualquer definição no que diz respeito às crianças mais novas (Cardona, 1997).

No que concerne às creches em particular, em 1989 é publicado o Decreto-Lei n.º 30/89 de 24 de Janeiro que determina a obrigatoriedade de sujeitar a instalação e o funcionamento de estabelecimentos de apoio social, no âmbito da acção social exercida pela Segurança Social, a licenciamento prévio. No mesmo ano e tendo em consideração os princípios do referido decreto, são aprovadas as Normas Reguladoras das Condições de Instalação e Funcionamento das Creches com Fins Lucrativos, através do Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro. Destacam-se a definição dos objectivos das creches e dos compartimentos e espaços necessários, onde se inclui a organização e distribuição dos grupos (berçário para um máximo de 8 crianças entre os 3 meses e a aquisição da marcha; sala para até 10 crianças entre a aquisição da marcha e os 24 meses; e sala para crianças entre os 24 e os 36 meses, até ao número de 15); e indicações sobre o pessoal (viz. um educador de infância ou enfermeiro como director técnico; um educador de infância por cada grupo a partir da aquisição da marcha; um elemento técnico auxiliar por cada grupo de 10 crianças) (Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro). Os Guiões Técnicos para a creche, publicados em 1996 pela Direcção-Geral da Acção Social, determinam um conjunto de condições de implantação, localização, instalação e funcionamento destes estabelecimentos (Rocha, Couceiro, & Madeira, 1996).

Com o intuito de ampliar o acesso a instituições de educação e guarda a mais crianças, o Ministério de Educação apresenta, em 1995, o Plano de Expansão da Rede de Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar. Paralelamente, o Decreto-Lei 173/95 de 20 de Julho assegura o financiamento para a abertura de salas por entidades particulares. Numa nova tentativa de coordenar esforços no sentido de ampliar a rede e de aumentar a parceria entre públicos e privados, é elaborado pelo Ministério da Educação, conjuntamente com o Ministério do Trabalho e Segurança Social e o Ministério do Equipamento, do Planeamento e da Administração do Território, no ano seguinte, o

Plano de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 2000).

Em 1997 é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro) que apresenta a educação pré-escolar como a primeira etapa da educação básica, complementar com a educação familiar, e define os seus objectivos. É também reforçada a responsabilidade do Estado na criação da rede pública de educação pré-escolar, no apoio a outras instituições (caso a oferta pública seja insuficiente), na definição de normas gerais da educação pré-escolar e no apoio especial às zonas carenciadas. A tutela pedagógica de toda a rede nacional, o que inclui estabelecimentos públicos, privados e de solidariedade social, é totalmente assumida pelo Ministério da Educação (Ministério da Educação, 1997b).

No mesmo ano, são publicadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, que não constituem um programa nem um currículo, pois definem apenas um conjunto de princípios orientadores para apoiar o educador no desenvolvimento da sua prática educativa. Têm como objectivo concorrer para a melhoria da qualidade da educação pré-escolar, dando indicações relativamente aos objectivos, à organização do ambiente educativo, às áreas de conteúdo, à continuidade e à intencionalidade educativas (Ministério da Educação, 1997a).

Em 2001, nos Decretos-Lei n.º 240/2001 e 241/2001 é regulamentado o perfil do educador de infância. O primeiro corresponde ao Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e o segundo inclui o Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância. Neste decreto é referido que “embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar (...) a formação do educador de infância pode, igualmente, capacitar para o desenvolvimento de outras funções educativas, nomeadamente no quadro da educação das crianças com idade inferior a 3 anos” (Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto).

Em Março de 2003 foi criado o Programa de Cooperação para o Desenvolvimento da Qualidade e Segurança das Respostas Sociais, nas quais se incluem as creches, com o objectivo de “garantir aos cidadãos o acesso a serviços sociais de qualidade adequados à satisfação das necessidades (...)” (Instituto de Segurança Social, 2005b, p. 5). Neste âmbito, em 2005, o Instituto de Segurança Social desenvolveu quatro *Modelos de Avaliação da Qualidade das Respostas Sociais* (um para cada resposta social: Creche, Centro de Actividades de Tempos Livres, Centros de Dia e Serviço de Apoio Domiciliário), analisando a organização e funcionamento de cada uma, as medidas necessárias para o desenvolvimento do *Sistema de Gestão da Qualidade* e os resultados a obter de cada interveniente na resposta social (clientes, colaboradores, parceiros).

Outros documentos foram concebidos para auxiliar a implementação do modelo, nomeadamente o *Manual de Processos-Chave* e os *Questionários de Avaliação da Satisfação: Clientes, Colaboradores, Parceiros* (Instituto de Segurança Social, 2005b; 2005c; 2005d).

2.2. Situação actual

No decorrer das últimas décadas, a mulher portuguesa foi investindo cada vez mais na sua formação e ocupação profissional, em conciliação com a vida familiar (Ministério da Educação, 2000). Portugal apresenta uma das taxas de actividade feminina mais altas da União Europeia (Almeida & Vieira, 2006). O Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (2007) assinala uma forte participação das mulheres no mercado de trabalho, independentemente da idade dos filhos, sendo relativamente reduzida a percentagem de mães a trabalhar a tempo parcial. Segundo o relatório da *Organisation for Economic Co-Operation and Development – OECD* (OECD, 2004, in Pessanha et al., 2007), em 2001, 71% das mães portuguesas estavam empregadas e, destas, apenas 11% trabalhava em regime de *part-time*. Os horários de trabalho são alargados (a maior parte entre 40-44 ou 35-39 horas semanais) e quanto mais novas as crianças, maior a taxa de emprego materno (quase 70% nas mães dos bebés entre 0 e 2 anos) (Almeida & Vieira, 2006). Para além de cada vez mais mulheres entrarem no mundo do trabalho, verifica-se um crescente número de famílias monoparentais, em que apenas um dos progenitores (geralmente a mãe) assume a principal responsabilidade de cuidar e educar os filhos, necessitando por isso de mais apoio (OECD, 2001).

De acordo com Vasconcelos et al. (2003), estes factos não foram acompanhados por medidas concretas no que diz respeito à maternidade e à protecção da infância e os serviços destinados às crianças até aos 3 anos continuam a ser insuficientes. Na mesma perspectiva, Coelho (2004, p.21) afirma que “(...) as preocupações acerca da organização das modalidades de educação e cuidados para as crianças com menos de três anos, susceptíveis de contribuir de forma positiva para o seu desenvolvimento e bem-estar, adquirem ainda pouca visibilidade em Portugal”.

A Rede de Serviços e Equipamentos Sociais, onde se incluem as creches, tem vindo a desenvolver-se no nosso país. O Programa de Alargamento da Rede de Equipamentos Sociais (PARES) e Programa de Apoio ao Investimento em Equipamentos Sociais (PAIES), lançados em 2006, são os mais recentes investimentos do Governo nesta área (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007).

Em 1996, a taxa de cobertura no nosso país de opções de cuidados e educação para crianças com idade inferior a 3 anos era de 12.65% (Vasconcelos et al., 2003),

passando para 21.5% em 2003 (Instituto da Segurança Social, 2005a) e para 23.5%, em 2004 (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007). Em 2002, o Conselho Europeu de Barcelona definiu o aumento desta taxa para 33% (Instituto da Segurança Social, 2005a; Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007), mas espera-se que, no final do PARES, a cobertura da rede nacional de creches tenha aumentado para mais de 50% (Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2007). No que diz respeito às respostas para crianças entre os 3 e os 6 anos, observou-se um aumento de 35.5%, em 1994, para 73.9% em 2001 (Ministério da Educação 2002, *in* Pessanha et al., 2007).

A crescente procura de serviços extrafamiliares de cuidados para a infância está relacionada com o aumento do número de mães trabalhadoras, mas também com o reconhecimento da importância crítica das experiências educacionais nos primeiros anos de vida (Aguilar et al., 2002; Pessanha et al., 2007).

Segundo o Ministério da Educação, os cuidados prestados às crianças entre os 0 e os 3 anos têm como objectivos específicos:

- Proporcionar o bem estar e o desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afectiva e física, durante o afastamento parcial do seu meio familiar através de um atendimento individualizado;
- Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e de responsabilidades em todo o processo evolutivo das crianças;
- Colaborar de modo eficaz no despiste precoce de qualquer inadaptação ou deficiência, assegurando o seu encaminhamento adequado.

(Ministério da Educação, 2000, p.40)

De acordo com a OCDE (2001), na maioria dos países participantes na *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy*, lançada em 1998 pelo *OECD Education Committee*, as políticas para os serviços destinados a crianças até aos 3 anos ainda salientam a necessidade da sua expansão numa base fortemente económica, em vez de um serviço público que pode beneficiar crianças e pais. Contudo, notam-se indícios que o conceito de serviços dirigidos a crianças muito pequenas está a evoluir de modo a incluir objectivos educacionais, igualdade de géneros, integração social e apoio familiar. Noutros países, começa a dar-se cada vez mais importância ao papel educacional destes serviços, sustentada por investigação que mostra que os primeiros

três anos de vida são extremamente importantes no estabelecimento de atitudes e padrões de pensamento (Shore, 1997, *in* OECD, 2001).

Coelho (2004), reportando-se à situação da educação e dos cuidados destinados às crianças entre os 0 e os 3 anos, considera que:

A falta de políticas claras neste sector, que explicitem um claro investimento público, social e cultural, restringe (...) as possibilidades efectivas de as medidas em relação à educação não parental serem enquadradas no âmbito de outras medidas sociais e educativas mais vastas (Ghedini, 2001), e em particular a possibilidade de as creches serem encaradas, pelos próprios profissionais, como locais de desenvolvimento, de construção de experiências pessoais e educacionais relevantes para si e para as crianças, e até mesmo de construção de linguagens que constituam realmente expressões das práticas e vivências aí experienciadas.

(Coelho, 2004, p. 27)

Relativamente ao atendimento às crianças mais pequenas, em Portugal existem modalidades não formais de oferta educativa, como a família, amigos, empregadas domésticas, amas não-licenciadas e *baby-sitters*, e várias estruturas formais de atendimento a crianças dos 3 meses aos 3 anos: amas oficiais (cuidam de até 4 crianças em suas casas e recebem um salário do Ministério do Trabalho e Segurança Social; mini-creches (ambiente semelhante ao familiar destinado a grupos de 5-6 crianças); creches familiares (grupos de 12-20 amas, técnica e economicamente dependentes dos Centros Regionais de Segurança Social); e creches (sector público ou privado com fins lucrativos, por entidades ou empresários em nome individual, ou sem fins lucrativos, por Instituições Particulares de Solidariedade Social - IPSS) (Bairrão et al., 1990; Ministério da Educação, 2000; Vasconcelos et al., 2003). Segundo o Ministério da Educação (2000, p.43), a creche é “uma reposta social de âmbito sócio-educativo (...) durante o período diário correspondente ao trabalho dos pais, proporcionando às crianças condições adequadas ao desenvolvimento harmonioso e global e cooperando com as famílias em todo o seu processo educativo”. Todos os contextos formais referidos estão sob a tutela da Direcção Geral da Segurança Social, pertencente ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Porém, como é referido pelo relatório da OCDE, a provisão de serviços para crianças até aos 3 anos não está tão desenvolvida como a que se destina às crianças entre os 3 e os 6 anos (Ministério da Educação, 2000).

No que se refere às crianças entre os 3 e os 6 anos, a modalidade mais frequente são os *jardins de infância* que podem ser públicos ou privados. De modo a assegurar o prolongamento do horário dos estabelecimentos de educação pré-escolar, o Ministério do Trabalho e Solidariedade tem sob a sua responsabilidade centros de actividades sócio-culturais (Actividades de Tempos Livres – ATL). Existem ainda a opção de Animação Infantil e Comunitária (CAIC), destinada a crianças sem acesso a actividades formais, que funciona provisoriamente até essas crianças serem integradas em estabelecimentos pré-escolares, e a Educação de Infância Itinerante, sempre que o número de crianças for inferior a 15, o que acontece especialmente nas zonas rurais (Ministério da Educação, 2000).

Quanto ao curso de formação dos educadores de infância, encontra-se neste momento em reformulação, tal como todos os outros cursos superiores, devido ao Processo de Bolonha que pretende criar um espaço europeu de ensino superior. Vai deixar de ser uma licenciatura com a duração de quatro anos lectivos para passar a ser exigido, no mínimo, o 2º ciclo de estudos superiores, actual mestrado, para habilitar para a docência (Ponte, Sebastião, & Miguéns, 2004).

Ainda que, ao longo do tempo, se observem várias tentativas de generalizar a educação pré-escolar, não se pode considerar esse facto como totalmente concretizado. A vertente assistencial foi sempre a principal razão da sua existência e, apesar de algumas tentativas da 1ª República em torná-la essencialmente educativa, só muito recentemente se verificaram esforços concretos nesse sentido. Em relação aos serviços prestados a crianças até aos 3 anos, esta situação é ainda mais vincada. O número de instituições é insuficiente e as ofertas para esta faixa etária não estão sob a responsabilidade do Ministério da Educação, nem têm qualquer enquadramento curricular ou programa educativo definido pelo Estado. Apesar dos objectivos específicos dos cuidados prestados aos mais pequenos incluírem uma dimensão educativa e de se dar cada vez mais importância à educação e desenvolvimento precoce, continua a verificar-se “a falta de formação específica para os que trabalham com as crianças dos 0 aos 3 anos de idade” (Ministério da Educação, 2000, p. 196). Coelho (2004) salienta o facto de, em Portugal, não se encontrar uma definição clara da creche como um serviço educativo, considerando que a inexistência dessa definição e a exclusão da educação dos 0 aos 3 anos do Sistema Educativo constituem:

(...) factores críticos para a organização de modalidades e contextos que intencionalmente se organizem como ambientes susceptíveis de, utilizando a expressão de Zabalza (1998),

“enriquecerem os âmbitos de experiência” da criança (p. 20), e poderem efectivamente constituir, para as crianças e para os adultos envolvidos, espaços de aprendizagem, mas também de criação e construção de novos significados, relativos nomeadamente ao que verdadeiramente significa cuidar e educar crianças tão pequenas.

(Coelho, 2004, p. 26)

II. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E CUIDADOS PARA A INFÂNCIA

“Child care has always been shared (...)” (Scarr, 1998, p. 95), pois segundo Lamb e Sternberg (1992), em qualquer período da história, o cuidado materno exclusivo durante o período de dependência do ser humano foi raramente uma opção, apesar de se assumir esse tipo de tratamento como o mais natural ou tradicional. Diversos factores influenciam se e que tipos de cuidados não parentais são necessários, especialmente factores económicos, que contrastam com uma ideologia que considera este tipo de cuidados como desadequados ou até potencialmente perigosos. Na maior parte dos países da Europa Ocidental e Estados Unidos, as atitudes positivas face a cuidados formais extrafamiliares não aumentou tão rapidamente como o recurso a este tipo de contextos (Lamb & Sternberg, 1992).

Devido às mudanças sócio-culturais e demográficas a decorrer na Europa, a Comunidade Europeia (CE) tem vindo a demonstrar uma preocupação cada vez maior pelos serviços destinados à idade pré-escolar. Para além destas mudanças, também o interesse dado aos recursos humanos, à educação, igualdade de oportunidades e política familiar e o reconhecimento da importância destes serviços no desenvolvimento de políticas da comunidade contribuíram para esta crescente preocupação. Paralelamente, dá-se cada vez mais importância a que estes serviços sejam de elevada qualidade e acompanhados pelo desenvolvimento de políticas adequadas por parte de cada país e da CE (Bairrão & Tietze, 1995; OECD, 2001).

Aguiar et al. (2002) consideram que “uma vez que um número progressivamente maior de crianças passa grande parte dos seus dias em creches e jardins-de-infância, revela-se pertinente determinar o papel destas instituições no seu desenvolvimento e educação, bem como avaliar e promover a qualidade dessas estruturas” (p. 8).

A *National Association for the Education of Young Children* – NAEYC (1995) destaca os seguintes elementos essenciais nos serviços para a primeira infância: o direito de todas as crianças a programas educativos de boa qualidade, que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem; compensações justas para todos os profissionais (e.g. salários e benefícios justos e de acordo com as suas qualificações e responsabilidades); e acessibilidade, nomeadamente em termos económicos, a todas as famílias.

Nas últimas décadas, os investigadores têm vindo a reconhecer a diversidade e complexidade dos cuidados para a infância e os seus efeitos nas crianças, considerando-se cada vez mais que a qualidade assume um papel determinante, verificando-se, por isso, um aumento dos esforços para a definir e avaliar (Lamb & Sternberg, 1992; Lamb et al., 2002).

1. Conceito de Qualidade

Os trabalhos de Hebb (1949), Hunt (1961) e Bloom (1964), referidos por Correia e Serrano (1998), demonstraram a importância do ambiente e das primeiras experiências. Ambientes com fracos estímulos podem afectar negativamente o desenvolvimento global da criança e as influências ambientais são muito mais fortes nos primeiros anos de vida. Para além destes trabalhos, e novamente referidos por Correia e Serrano (1998), também os estudos de Skeels e Dye (1939), que provaram que ambientes estimulantes e de qualidade poderiam inverter os efeitos negativos experienciados nos primeiros anos de vida; de Spitz (1945), que veio demonstrar que ambientes pobres e fracas relações entre a criança e o seu prestador de cuidados primários produzem efeitos nefastos; e a teoria desenvolvida por Bowlby sobre a relação afectiva privilegiada que se estabelece entre a criança e a mãe, ou o prestador de cuidados mais significativo, durante os primeiros anos de vida – teoria da vinculação, vêm demonstrar a importância, para o desenvolvimento da criança, da relação e interacção desta com o seu meio ao longo dos primeiros anos de vida.

Lamb, Bornstein e Teti (2002) afirmam que, no início dos anos 60, quase ninguém questionava a importância das experiências precoces para o desenvolvimento da criança. Este consenso deu origem a um aumento exponencial de pesquisas sobre a infância e ao desenvolvimento dos primeiros programas de intervenção com vista a proporcionar experiências enriquecedoras a crianças carenciadas, numa perspectiva de educação “compensatória” ou “imunizadora” (Coll & Magnuson, 2000; Lamb et al., 2002).

Os vários estudos sobre a influência da desvantagem sócio-económica no desenvolvimento das crianças permitiram uma extensa documentação dos seus efeitos negativos, particularmente ao nível do desenvolvimento cognitivo, académico e sócio-emocional (McLoyd, 1998; Campbell, Ramey, Pungello, Sparling, & Miller-Johnson, 2002). A pobreza na infância está associada a más ou insuficientes condições de vida, sendo mais prejudicial quanto maior o seu grau e duração (pobreza persistente vs pobreza transitória). O seu *timing* (i.e. altura da vida em que ocorre) também é relevante, estando efeitos negativos mais vinculados relacionados com a sua ocorrência durante os primeiros anos de vida (até aos primeiros anos de escola) (Brooks-Gunn & Duncan, 1997; McLoyd, 1998).

Com o intuito de combater os efeitos dos meios sócio-económicos desfavorecidos no progresso educacional e desenvolvimento das crianças foram criados variados programas de intervenção, onde se incluem, por exemplo, os projectos *Perry Preschool*, *Head Start* (já mencionados no capítulo anterior) e *Abecedarian* (iniciado em 1971) (Farran, 2000; Campbell et al., 2002).

No entanto, o aparente fracasso destas intervenções, que sugeriam efeitos positivos demasiado curtos, pôs em causa a premissa de que as experiências precoces assumem um papel fulcral no desenvolvimento (Lamb et al., 2002).

Farran (2000) faz referência às descobertas dos neurocientistas no que concerne à responsividade do cérebro de crianças pequenas à estimulação precoce, através de técnicas de pesquisa cada vez mais sofisticadas, e reporta aos anos 90 uma crescente compreensão da importância das experiências precoces na organização cerebral e no desenvolvimento.

Actualmente, com base nos resultados positivos dos estudos longitudinais realizados sobre os programas de intervenção, pode-se afirmar que este fracasso foi mais aparente que real (Lamb et al., 2002). “Children’s experiences during early childhood not only influence their later functioning in school but can have effects throughout life.” (NAEYC, 1997, p. 2). O aumento de exigência em relação aos serviços de educação pré-escolar está, em parte, relacionado com o facto de se dar uma relevância cada vez maior às experiências das crianças nos seus primeiros anos de vida (NAEYC, 1997) e reconhece-se “a importância da qualidade dos ambientes educativos na promoção do desenvolvimento das crianças” (Pinto et al., 2005, p.39).

Vários autores concordam que o conceito de qualidade não é fácil de definir (Lamb & Sternberg, 1992; Barnes, 2001; Aguiar et al., 2002; Howes & Hamilton, 2002; Walsh, 2004; Pessanha et al., 2007), tendo sido descrito como um “slippery and multifaceted construct that requires careful measurement and interpretation” (Hwang, Broberg, & Lamb, 1991, p.117, citados por Barnes, 2001).

Segundo Lamb e Sternberg (1992), a qualidade não é uma dimensão que possa ser imediatamente quantificável. É um conceito variável, dependendo dos valores e crenças de uma sociedade e cultura, assim como das necessidades dos indivíduos ou grupos que o pretendem definir, assumindo por isso diversos significados (Aguiar et al., 2002; Friendly et al., 2006). Estes valores, crenças, necessidades e interesses alteram-se ao longo do tempo, pelo que, consequentemente, também as perspectivas e definições do conceito se alteram, daí que Moss (1994, *in* Moss, 1995) lhe acrescente um carácter dinâmico.

De acordo com Balageur, Mestres e Penn (1991), a qualidade pode ser vista sob três grandes visões: a das crianças, a dos pais e famílias e a dos profissionais directamente ou indirectamente responsáveis pelas crianças. Estes autores defendem que qualquer definição de qualidade é transitória, pois a compreensão deste conceito e a definição dos seus indicadores implica um processo dinâmico e contínuo de conciliação das perspectivas dos diferentes grupos de interesse.

A complexidade e relatividade do conceito de qualidade não permitem uma única definição ou o estabelecimento de padrões universais, pelo que é necessário um processo contínuo de desenvolvimento, que tenha em consideração os aspectos relativos e evolutivos do conceito para a sua definição, avaliação e suporte (Walsh, 2004). Lamb e Sternberg (1992, p. 15) afirmam que é “impossible to write a universally applicable recipe for high-quality care” e que este tipo de cuidados se tem que enquadrar nas características e necessidades das crianças e famílias pertencentes a determinada sociedade ou sub-cultura e as práticas e valores dos contextos de atendimento devem ser consistentes e complementares com os valores familiares.

A OECD (2001) declara que a qualidade difere consideravelmente entre as prioridades, visões e perspectivas dos diferentes grupos responsáveis e entre países e que esta variabilidade implica cuidados e sensibilidade aos diferentes contextos. Por isso, considera que apesar da necessidade de existência de orientações a nível nacional, estas devem ser suficientemente abrangentes de modo a permitirem que os contextos individuais respondam às necessidades de desenvolvimento e às capacidades de aprendizagem das crianças.

A maioria das tentativas para definir qualidade em educação baseia-se na premissa que o principal objectivo do sistema educativo é o desenvolvimento cognitivo das crianças, pelo que o seu sucesso a este nível constitui um indicador de qualidade, e na importância do “papel da educação na promoção de atitudes e valores relacionados com a cidadania, assim como a criação de condições propícias ao desenvolvimento afectivo e criativo da criança.” (Pinto et al., 2005, p. 38).

Tradicionalmente, considera-se que a educação pré-escolar tem três grandes funções: social ou assistencial, cujo principal objectivo é assegurar a guarda das crianças enquanto os pais trabalham; educativa, posta em relevo nos anos 60, com a valorização da educação da criança; e compensatória ou preventiva, como forma de colmatar o insucesso escolar e outras dificuldades, especialmente de crianças oriundas de meios cultural e sócio-economicamente desfavorecidos (Bairrão, Leal, Abreu-Lima, & Morgado, 1997; Scarr, 1998). Embora se distingam estas três funções, nos países da OCDE, verifica-se um crescente consenso para admitir que “cuidados” e “educação” são conceitos inseparáveis, pelo que os serviços de qualidade destinados às crianças devem, necessariamente, fornecer ambos (OECD, 2001).

Apesar dos condicionalismos associados ao conceito de qualidade, é consensual, pelo menos na Europa, Estados Unidos e outros países industrializados, que a qualidade está associada às políticas educativas, às características físicas e sociais dos contextos onde a educação e os cuidados ocorrem, dos profissionais que lá trabalham e dos programas e aos resultados da investigação (Bairrão, 1998).

Winter (2004) refere alguns factores, identificados com alguma consistência por vários investigadores, que contribuem para a compreensão do conceito de qualidade: teorias sobre o modo como as crianças crescem, aprendem e se desenvolvem; visões e expectativas sobre a sua vida e ideias sobre o papel dos serviços nessa visão; crenças sobre o que as crianças devem saber; contributos das pesquisas actuais (e.g. estudos sobre o cérebro); crenças sobre as necessidades e direitos das crianças; ideias sobre o que são os melhores interesses para as crianças; ideias sobre quem deve avaliar, pagar e controlar a qualidade.

Um grupo americano bastante influente na área da educação (Spodek & Brown, 2002), a , introduz o conceito de *alta-qualidade*, referindo-se a um “meio ambiente rico que promove o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo das crianças, respondendo igualmente às necessidades das famílias.” (Bairrão, 1998, p. 48).

Pinto et al. (2005) referem que a maior parte dos estudos sobre a qualidade dos cuidados para a infância assenta na suposição de que as experiências precoces são importantes para o desenvolvimento e, segundo Aguiar et al. (2002), a pesquisa sobre a qualidade dos contextos de atendimento extrafamiliares baseia-se no *Modelo Ecológico de Desenvolvimento* de Bronfenbrenner, apresentado em 1979 pela primeira vez. Bairrão (2005) resume a primeira fase da teorização deste autor (1979) da seguinte forma:

A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano activo e em crescimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos, nos quais a pessoa em desenvolvimento vive, na medida em que este processo é afectado pelas relações entre estes cenários e os contextos mais vastos nos quais os cenários estão integrados.

(Bairrão, 2005, p. 4)

Segundo Bronfenbrenner, o ser humano é visto como um sujeito activo em recíproca e constante interacção com o meio. Este meio, que interfere no desenvolvimento do indivíduo e é alterado por ele, não se limita ao contexto imediato, visto que “o desenvolvimento das capacidades humanas depende, num grau bastante significativo, de contextos mais latos, sociais e institucionais.” (Portugal, 1992, p. 37).

O *Modelo Ecológico de Desenvolvimento* (1979) defende que o desenvolvimento humano se processa de um modo permanente e dinâmico que faz com que os indivíduos passem, progressivamente para diferentes contextos, reestruturando-os (Correia & Serrano, 1998). Estes contextos, ou ambiente ecológico onde se processa o

desenvolvimento, são conceptualizados em termos de uma hierarquia de sistemas ecocêntricos, com quatro níveis progressivamente mais abrangentes: *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema* (Bairrão, 1995; Correia & Serrano, 1998).

O *microssistema* refere-se “a um conjunto de actividades, papéis e relações interpessoais experimentadas pelo indivíduo no contexto ou espaço em que este funciona.” (Correia & Serrano, 1998, p.21). Engloba, assim, o conjunto de interações estabelecidas pela criança e que são experienciadas e vivenciadas nos contextos imediatos em que esta se insere (e.g. família, amigos, pais, professores, etc.). O *mesossistema* “representa as interações entre dois ou mais contextos, nos quais o indivíduo participa activamente” (ibid., p. 22), ou seja, diz respeito às relações que se estabelecem entre os principais contextos de vida da criança, (e.g. relações família-escola). “Os contextos nos quais o indivíduo não se encontra directamente envolvido” mas que podem influenciar ou serem influenciados por ele constituem o *exossistema* (e.g. serviços sociais, serviços de saúde) (ibid., p.22). O *macrossistema* é constituído pelo conjunto de ideologias, valores e crenças de uma sociedade, representando o contexto cultural, legislativo, económico e político em que se inserem os outros sistemas (Correia & Serrano, 1998; Bairrão, 2003).

Numa segunda fase da teorização do modelo ecológico, que se pode denominar *Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano*, “faz-se uma distinção crítica entre os conceitos de meio ambiente e de processo” (Bairrão, 2005, p. 6). Esta perspectiva mais recente (Bronfenbrenner & Morris, 1998) concebe o desenvolvimento humano como o resultado de quatro componentes e das relações dinâmicas e interactivas que estabelecem entre elas: *processo*, *pessoa*, *contexto* e *tempo*. O *processo* inclui formas específicas e duradouras de interacção entre a pessoa em desenvolvimento e o meio ambiente imediato progressivamente mais complexas – os *processos proximais* – que constituem os mecanismos primários do desenvolvimento. O poder de influência destes processos varia, dependendo das características da *pessoa* (e.g. características biológicas, disposições temperamentais), dos *contextos ambientais* (imediatos e distantes e suas inter-relações) e dos períodos de *tempo* em que ocorrem os processos proximais.

O conceito de qualidade em educação e cuidados para a infância não pode ser considerado como unitário, universal e estático e a pesquisa sobre a qualidade dos contextos de atendimento a crianças pequenas fundamenta-se essencialmente nas teorias de desenvolvimento e aprendizagem, em particular no reconhecimento da importância das experiências precoces e nas teorias que encaram o desenvolvimento de forma interactiva e sistémica.

Greenough (2001, *in* Winter, 2004) afirma que apesar de o consenso quanto à definição de qualidade ser cada vez menor, o mesmo não acontece quanto à crescente importância dada à qualidade no desenvolvimento a curto e longo prazo.

1.1. Práticas Desenvolvementalmente Adequadas

Bryant, Burchinal, Lau e Sparling (1994, p. 290), afirmam que “the concept of developmental appropriateness is integral to most discussions of quality in early childhood care and education programs.” A NAEYC (1997) defende que se devem aplicar altos níveis de qualidade a todos os contextos, uma vez que é crucial responder às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças seja qual for o serviço a que recorrem, definindo programas desenvolvementalmente adequados como aqueles que contribuem para o desenvolvimento da criança. Nesta perspectiva, publicou um documento em 1987, intitulado *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth to Age 8*, actualizado 10 anos depois, com o objectivo de fornecer princípios orientadores sobre o que constituem boas práticas nos cuidados e educação dirigidos às crianças.

As *práticas desenvolvementalmente adequadas* dirigem-se a todos os envolvidos na tomada de decisões sobre estes cuidados (e.g. professores, pais, administradores, políticos) e a sua implementação é resultado de um processo que consiste nas decisões dos profissionais sobre o bem-estar e educação das crianças com base: a) nos conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, que dão indicações sobre que actividades, materiais, interacções ou experiências serão mais seguras, saudáveis, interessantes, executáveis e desafiadoras para as crianças; b) o que se sabe sobre as forças, interesses e necessidades de cada criança num grupo, de modo a responder adequadamente a variações individuais; c) nos conhecimentos acerca dos contextos sociais e culturais em que vivem as crianças, para que as experiências de aprendizagem sejam significativas, relevantes e respeitadoras para as crianças e suas famílias. O carácter dinâmico de cada uma destas dimensões implica que os educadores de infância sejam eternos aprendizes.

A NAEYC (1997) responsabiliza os profissionais de educação pela implementação e promoção de padrões de alta qualidade e profissionalismo nos programas de educação pré-escolar, que devem reflectir conhecimentos actualizadas e crenças partilhadas sobre o que constitui educação pré-escolar desenvolvementalmente adequada e de alta qualidade.

As linhas de orientação sugeridas pela NAEYC (1997) englobam cinco dimensões interrelacionadas da prática profissional: 1) criar uma comunidade interessada de

aprendizes; 2) ensinar de modo a promover o desenvolvimento e a aprendizagem; 3) construir um currículo adequado; 4) avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; 5) estabelecer relações recíprocas com as famílias.

A primeira dimensão refere-se ao que se sabe sobre a construção social do conhecimento e à importância de se criar uma comunidade preocupada e inclusiva, onde as crianças possam desenvolver-se e aprender. Para isso é necessário que: a) o contexto pré-escolar funcione como uma comunidade de aprendizes onde todos os participantes tenham em consideração e contribuam para o bem-estar e aprendizagem uns dos outros; b) as crianças desenvolvam relações positivas e consistentes com um número limitado de adultos e outras crianças e que cada criança seja valorizada; c) exista a possibilidade de se estabelecerem relações sociais, onde cada criança contribua com as suas forças e interesse para o funcionamento de grupo, tenha a oportunidade de brincar e trabalhar em pequenos grupos, interagindo com as outras crianças e adultos; d) o ambiente seja idealizado para proteger a saúde e segurança das crianças e apoiar as suas necessidades fisiológicas de actividade, estimulação sensorial, ar fresco, descanso e nutrição, assim como a sua segurança psicológica, para que as crianças se sintam seguras, relaxadas, confortáveis e envolvidas; e) o ambiente seja organizado, dinâmico e com rotinas estruturadas, de modo a ser previsível e compreensível para a criança.

A segunda dimensão, relativa à prática de um ensino que promova o desenvolvimento e a aprendizagem, destaca a grande importância das relações que as crianças estabelecem com os adultos, desde o nascimento, para o seu desenvolvimento social e emocional e como mediadoras do desenvolvimento intelectual e da linguagem. Ao mesmo tempo, as crianças são construtoras activas do seu conhecimento e beneficiam da oportunidade de iniciar e regular as suas próprias actividades de aprendizagem e interacção com pares. Por isso, os educadores de infância devem: tentar encontrar um bom equilíbrio entre a auto-iniciativa da criança para aprender e o apoio e orientações do adulto; e responsabilizar-se por apoiar activamente o desenvolvimento das crianças e proporcionar-lhes ocasiões para adquirirem conhecimentos e competências, com base nos seus conhecimentos sobre o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, associados ao que sabem sobre o contexto e à compreensão dos padrões individuais de crescimento, forças, necessidades, interesses e experiências das crianças.

A terceira dimensão considera que o teor de um currículo de educação pré-escolar deve ter em conta todas as áreas do desenvolvimento da criança (viz. físico, emocional, social, linguístico, estético e cognitivo), assim como a idade e experiência das crianças, e é determinado por vários factores, nomeadamente os conteúdos abordados, os valores sociais e culturais e as influências dos pais. "Achieving success for all children

depends, among other essentials, on providing a challenging, interesting, developmentally appropriate curriculum.” (NAEYC, 1997, p. 12).

A quarta dimensão salienta a relevância da avaliação do desenvolvimento e aprendizagem das crianças no planeamento e implementação de um currículo adequado. Um programa desenvolvimentalmente adequado compreende a avaliação e o currículo como dois factores integrados, “with teachers continually engaging in observational assessment for the purpose of improving teaching and learning.” (ibid., p. 13).

A quinta e última dimensão põe em relevo a importância da parceria entre os pais e educadores como elemento fundamental para uma boa prática, uma vez que a implementação de um programa desenvolvimentalmente adequado implica um profundo conhecimento de cada criança e do contexto em que se desenvolve e aprende. A necessidade deste conhecimento é mais evidente, quanto mais nova for a criança. Todavia, esta perspectiva mais centrada na família não deve ser entendida como significando que os pais passam a ditar todos os conteúdos do programa e os profissionais abdicam das suas responsabilidades. Deve sim, implicar que pais e profissionais trabalhem em conjunto de modo a definirem objectivos partilhados para as crianças. O estabelecimento de relações recíprocas com as famílias implica: a) respeito mútuo, cooperação, responsabilidade partilhada e negociação de conflitos na prossecução de objectivos partilhados; b) o estabelecimento e manutenção de comunicação e parcerias colaborativas com os pais; c) que os pais sejam bem-vindos e participem na tomada de decisões sobre os cuidados e educação dos filhos; d) que os educadores partilhem regularmente informações com os pais sobre a criança e o seu desenvolvimento e aprendizagem; e) apoiar as famílias de forma a maximizar as suas capacidades e competências de decisão; f) envolver as famílias na avaliação das crianças e nos planos individuais; g) estabelecer ligações entre as famílias e um amplo conjunto de serviços, identificando recursos, prioridades e preocupações; h) todos os envolvidos, directa ou indirectamente, na tomada de decisões sobre as crianças (viz. educadores, pais, instituições, serviços sociais e de saúde) partilhem informações sobre o desenvolvimento da criança à medida que ela passa de um nível para outro ou mude de instituição.

A NAEYC (1997) defende que, apesar de todos os profissionais serem eticamente responsáveis por exercer, dentro das suas melhores capacidades, de acordo com os padrões da sua profissão, há uma maior probabilidade de implementação de práticas desenvolvimentalmente adequadas se existirem infra-estruturas políticas e recursos de apoio.

1.2. Dimensões da Qualidade

De acordo com Bryant et al. (1994), embora a definição do conceito de qualidade, as formas de a melhorar e a determinação dos aspectos que mais se relacionam com o aumento de resultados positivos seja uma preocupação comum a muitos investigadores da área da educação de infância, nem todos a analisam da mesma forma, podendo basear-se em características estáticas ou dinâmicas do ambiente (Carta, Sainato, & Greenwood, 1988); variáveis proximais ou distais (Dunn, 1993); e dimensões estruturais ou de processo (Philips, Voran, Kisker, Howes, & Whitebook, 1994).

Apesar de o conceito de qualidade poder variar dependendo da sociedade em que se insere, como consequência de diferentes percepções da infância e/ou objectivos dos cuidados e educação para a infância (Friendly et al., 2006), existe um considerável consenso internacional para considerar que a qualidade da prestação de cuidados e educação às crianças mais novas envolve interacções calorosas com adultos num ambiente seguro, saudável e estimulante, onde educação e relações de confiança se combinam para apoiar o desenvolvimento físico, emocional, social e intelectual das crianças (Bredekamp, 1989, *in* Scarr, 1998). Condições de saúde e segurança, interacções responsivas e calorosas entre crianças e cuidadores, currículo desenvolvimentalmente adequado, tamanho dos grupos limitado, cuidadores e rácio adulto-criança adequados à idade, espaços interiores e exteriores apropriados e profissionais com formação adequada em educação e desenvolvimento da criança são os critérios mais usuais na determinação da qualidade (Kontos & Fiene, 1987; Bredekamp, 1989, *in* Scarr, 1998).

Harms e Clifford (2002) referem que, apesar da existência de diversos modelos de atendimento a crianças pequenas, é possível identificar componentes-chave da qualidade comuns a todos os contextos. Com base nos resultados de um inquérito aplicado a especialistas em estudos da criança empreendido pela , destacam os cinco critérios de acreditação/certificação classificados como mais importantes: *higiene e segurança* (critérios de licenciamento, cumprimento de condições de higiene, segurança, saúde, etc.); *interacções* (frequentes interacções adulto-criança com afecto e respeito, recurso dos profissionais a técnicas de orientação para comportamentos positivos, etc.); *currículo* (planificação de actividades desenvolvimentalmente adequadas, actividades com diferentes características equilibradamente distribuídas no horário – interiores/exteriores, activas/tranquilas, individuais/de grupo, etc.); *equipa técnica* (grupos com número limitado, rácio adulto-criança adequado); e *qualificação da equipa técnica* (formação em desenvolvimento e educação da criança).

Sims, Guilfoyle e Parry (2005) afirmam que, uma vez que as crianças são incapazes de gerir o seu próprio stress e necessitam dos adultos para manter o seu equilíbrio emocional, a qualidade do contexto educativo deve assegurar que as crianças possam desenvolver relações afectivas seguras com os seus cuidadores, sendo a dimensão “relações” muito importante para assegurar um contexto educativo de alta qualidade. No estudo destes autores sobre o bem-estar de crianças em contextos educativos extra-familiares, os principais indicadores de qualidade seleccionados englobavam: tratamento das crianças com respeito; desenvolvimento de relações com as famílias; programas centrados em fazer com que as crianças se sentissem seguras; resposta às necessidades individuais das crianças; e a garantia de que os profissionais se mantêm no mesmo lugar tempo suficiente para desenvolver e manter ligações afectivas com as crianças. Todas estas dimensões da qualidade são fundamentais para desenvolver e manter relações afectivas fortes entre crianças e cuidadores (Hutchins & Sims, 2000, *in* Sims et al., 2005).

Barnes (2001) põe em relevo três aspectos interligados a ser considerados na avaliação da qualidade: o conteúdo da medida (como se define qualidade); a metodologia (como se podem estimar os constituintes e como podem ser observados); e a razão para a medição da qualidade (e.g. responder a questões relacionadas com a avaliação do impacto da qualidade na criança ou formas de melhorar a qualidade de um centro).

Katz (1998) afirma que a qualidade em educação pré-escolar pode ser avaliada sob cinco perspectivas: *perspectiva orientada de cima para baixo*, que corresponde à perspectiva que os adultos responsáveis pelos programas pré-escolares têm sobre os mesmos e engloba critérios como rácio adulto/criança, formação/experiência dos profissionais, qualidade e quantidade de espaço, equipamento e materiais, condições de higiene e segurança, etc.; *perspectiva orientada de baixo para cima*, relacionada com a forma como o programa é vivido pelas crianças que nele participam; *perspectiva exterior-interna ao programa*, que inclui uma avaliação sob a perspectiva das famílias; *perspectiva interior ao programa*, que se baseia nas formas como este é experienciado pelos profissionais que o executam, o que inclui as relações estabelecidas entre colegas, entre educadores e pais e entre profissionais e a instituição promotora do programa; e *perspectiva exterior ao programa ou conclusiva*, que considera a qualidade na perspectiva da comunidade e da sociedade em geral.

Os critérios afectos a cada uma destas perspectivas são determinantes na avaliação da qualidade em educação pré-escolar, mas uma avaliação baseada em múltiplas perspectivas coloca, ao mesmo tempo, implicações e problemas complexos. Podem surgir discrepâncias entre as perspectivas, sendo possível que um programa apresente índices positivos nos critérios de uma perspectiva e não satisfaça

minimamente os critérios de outra. Há também que ter em consideração as questões de responsabilização, relacionadas com a atribuição de limites de responsabilidades a todos os envolvidos no programa (instituições, profissionais, famílias, etc.) no resultado dos critérios das várias perspectivas. Outra dificuldade é a obtenção de consenso no que diz respeito aos critérios de qualidade (e.g. em que ponto são atingidos; devem ser cumpridos na totalidade ou apenas na sua maioria?). Uma outra implicação está relacionada com a variabilidade dos âmbitos de inferência. Ou seja, existem critérios com um âmbito limitado de inferência, que se incluem geralmente na *perspectiva orientada de cima para baixo*, pois compreendem critérios facilmente mensuráveis, e critérios com um âmbito de inferência mais alargado, nomeadamente aqueles que implicam grande subjectividade, como por exemplo os sentimentos das pessoas envolvidas no programa ou os que incluem na *perspectiva orientada de baixo para cima* (ibd.), pois a perspectiva das crianças é geralmente determinada indirectamente através de observações ou assumida pela análise dos resultados (Friendly et al., 2006).

A qualidade dos contextos e dos programas destinados ao cuidado e educação de crianças pequenas pode ser medida através de diversos procedimentos (Pinto et al., 2005), mas geralmente a sua avaliação baseia-se em duas dimensões: *estrutural* e *processual* (Bairrão et al., 1997; Aguiar et al., 2002; Howes & Hamilton, 2002; Lamb et al., 2002; Pinto et al., 2005).

A dimensão *estrutural* está relacionada com os aspectos físicos, humanos e organizativos e inclui variáveis relativamente estáveis e susceptíveis de serem regulamentadas ou mensuradas, como as características físicas e ambientais dos contextos e as características das pessoas que neles actuam (e.g. espaço físico; materiais; horários; planificação das actividades; rácio adulto-criança; dimensão dos grupos; experiência e formação dos profissionais) (Bairrão et al., 1997; Bairrão, 1998; Aguiar et al., 2002; Howes & Hamilton, 2002; Pinto et al., 2005). As características estruturais são afectadas por vários factores, tais como regulamentações governamentais, clima económico (Phillipsen, Burchinal, Howes, & Cryer, 1997). É a dimensão estrutural que avalia os principais indicadores do ambiente físico e social que estão intimamente relacionados com as interacções das crianças nesse ambiente (Lamb et al., 2002).

A dimensão *processual* refere-se a aspectos mais difíceis de quantificar, como as interacções estabelecidas entre pessoas e entre estas e os espaços e materiais dos contextos (e.g. natureza das interacções adulto-criança e criança-criança; adequação desenvolvimental das actividades; organização dos espaços, materiais e horários; envolvimento dos pais; extensão e diversidade do currículo de aprendizagem) (Bairrão et

al., 1997; Bairrão, 1998; Aguiar et al., 2002; Howes & Hamilton, 2002; Lamb et al., 2002; Pinto et al., 2005).

Estas duas dimensões tendem a estar associadas, interagindo dinamicamente e influenciando-se uma à outra (Bairrão et al., 1997; Aguiar et al., 2002; Howes & Hamilton, 2002; Lamb et al., 2002), estando “na base da conceptualização do desenvolvimento ocorrido e dos seus produtos” (Aguiar et al., p. 10).

Vários estudos sugerem que, de uma forma geral, as variáveis estruturais e as variáveis associadas aos progressos das crianças se relacionam de forma semelhante em modalidades formais (e.g. creches) e informais (e.g. amas) de atendimento (Howes & Hamilton, 2002), tendo sido demonstrado que o nível de qualidade numa ou noutra modalidade está associado com variáveis processuais (Harms & Clifford, 2002).

Mais recentemente, nomeadamente no Reino Unido, a avaliação da qualidade tem-se baseado menos na tentativa de responder a questões teóricas e mais numa perspectiva de “direitos da criança”: independentemente dos resultados obtidos a longo-prazo, todas as crianças têm direito aos melhores cuidados de qualidade. O objectivo é desenvolver um enquadramento teórico e métodos de avaliação da qualidade baseados na definição de “boas práticas”, que servirão de base para os responsáveis pelos cuidados e ao melhoramento dos serviços (Barnes, 2001).

A maior parte dos países participantes na *Thematic Review of Early Childhood Education and Care Policy* estão em sintonia no que se relaciona com a qualidade em educação pré-escolar para crianças dos 3 aos 6 anos, mas verifica-se menos acordo na faixa etária até aos 3 anos, e de um modo geral as condições de qualidade tendem a ser menos favoráveis nos serviços destinados a crianças desta idade. Com base nos resultados deste projecto, a OECD destaca a falta de uma visão coerente e de estratégias nacionais para a educação pré-escolar (0-6 anos) como uma das principais preocupações no que se refere às questões da qualidade, salientando a relativa negligência a que estão votados os serviços destinados às crianças até aos 3 anos (OECD, 2001).

1.3. Modos de Avaliação da Qualidade

De acordo com Scarr, Eisenberg e Deater-Deckard (1994), utilizam-se medidas para avaliar a qualidade dos serviços de educação e cuidados extrafamiliares de modo a atingir três principais objectivos: regulamentação dos programas; melhoria dos programas e investigação sobre os efeitos da qualidade dos contextos no desenvolvimento das crianças.

Harms e Clifford (2002) destacam a importância de se ter em consideração as influências de outros contextos e factores nos contextos de atendimento a crianças nas tomadas de decisão sobre o *que* e *como* deverá ser avaliado e como se deverão interpretar os resultados. Segundo os mesmos autores, podem-se estudar as várias componentes dos contextos de diferentes formas: análise de documentos e registos, útil na recolha de informação sobre políticas de funcionamento, cumprimento de regras e questões administrativas; relatórios da equipa técnica e entrevistas e questionários à equipa e aos pais, útil para se perceber até que ponto o modelo de atendimento vai ao encontro das necessidades dos envolvidos; e através da observação das crianças e equipa técnica dentro do contexto, única forma de se avaliar o grau de implementação do currículo, o tipo de interacções estabelecidas e a influência do meio físico. Os mesmos autores destacam a relevância dada por diversos processos de acreditação à auto-avaliação dos educadores de infância e dos directores, como meio de estimulação do auto-aperfeiçoamento.

Para além das diversas fontes de informação, é necessário considerar também o método utilizado na recolha e tratamento dos dados no estudo do contexto. Uma abordagem quantitativa garante, geralmente, a objectividade do processo e facilita as análises estatísticas. Mas os métodos qualitativos são menos restritivos e “utilizam as experiências subjectivas do observador, a quem é permitido identificar-se com o objecto da observação e, portanto, tirar daí significados profundos.” (ibd., p. 1084). Porém, “tem vindo a aumentar o reconhecimento de que os modelos educacionais são sistemas sociais complexos que requerem a associação de métodos de estudo quantitativos e qualitativos.” (ibd.).

Para a avaliação da qualidade têm vindo a ser desenvolvidos vários instrumentos: alguns especificamente direccionados para a certificação e acreditação dos contextos por entidades superiores, como por exemplo o Estado, outros destinados ao uso geral (ibd.).

Muitos países recorrem a estes instrumentos para avaliar a qualidade; alguns usam escalas de observação estandardizadas e recorrem a avaliações externas; outros optam por uma co-construção dos objectivos e do processo de avaliação, a nível local e envolvendo crianças, pais, professores e parceiros sociais. É o caso da Dinamarca, Finlândia, Noruega, Suécia e algumas regiões de Itália, onde equipas formadas por pais e professores, orientados por conselheiros pedagógicos municipais, desenvolvem os seus próprios processos e mecanismos de avaliação (OECD, 2001).

A *Infant/Toddler Environment Rating Scale – ITERS* e a *Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS*, desenvolvidos nos EUA para a avaliação da qualidade dos ambientes físicos, interactivos e pedagógicos de contextos educativos para a primeira infância, são dos instrumentos mais conhecidos em países como Portugal,

Reino Unido e EUA (OECD, 2001), assim como a *Family Day Care Rating Scale – FDCRS*, tendo sido traduzidas para várias línguas (Barnes, 2001). Pretendem ser medidas de avaliação da qualidade abrangentes, incluindo tanto a qualidade de processo como a de estrutura, diferindo apenas na idade das crianças a quem se destinam os cuidados e nas tipo de contexto (em instituições ou em casa) (ibd.). Tanto na ECERS, como na FDCRSO e na ITERS, os itens são apresentados numa escala de 7 pontos, dividida em 4 qualificações (1- inadequado; 3 – mínimo; 5 – bom; 7 – excelente) e a pontuação é baseada essencialmente na observação e em respostas a perguntas sobre aspectos não observáveis (Tietze et al., 1996; Harms & Clifford, 2002). Embora os itens estejam agrupados em sub-escalas, no final obtém-se uma classificação geral da qualidade (Barnes, 2001).

Enumeram-se, de seguida, alguns dos instrumentos mais utilizados para a avaliação da qualidade ou de aspectos deste processo:

- ***Early Childhood Environment Rating Scale – ECERS*** (Harms & Clifford, 1980, in Tietze et al., 1996; Bairrão, 1998; Vandell & Wolfe, 2000; Harms & Clifford, 2002): a ECERS destina-se a avaliar salas de actividades destinadas a crianças entre os dois anos e meio e os 5 anos (Vandell & Wolfe, 2000; OECD, 2001), sendo usada especialmente para medir a qualidade de processo, uma vez que aprecia características da sala de actividades que permitem a ocorrência de determinados processos, assim como os processos em si mesmos (Tietze et al., 1996). É uma escala composta por 37 itens, organizados em 7 sub-escalas: rotinas e cuidados pessoais; mobiliário e materiais para as crianças; experiências de linguagem e raciocínio; actividades de motricidade grossa e fina; actividades criativas; desenvolvimento social; e necessidades dos adultos. Posteriormente, foram desenvolvidos mais 5 itens, para serem utilizados em salas que incluam crianças com deficiências (Harms & Clifford, 2002).

A versão portuguesa deste instrumento denomina-se *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil* (Bairrão, 1998).

Mais recentemente utiliza-se uma versão actualizada, a *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised (ECERS-R)* (Harms, Clifford, & Cryer, 2004, in California Childcare Health Program, 2006), que excluiu e acrescentou itens, tentando dar especial atenção à diversidade cultural, às preocupações das famílias e às necessidades individuais das crianças, nomeadamente crianças com incapacidades (Frank Porter Graham Child Development Center, 2005; Abreu Lima & Nunes, 2006). Esta escala revista consiste em 43 itens, incluídos em 7 sub-escalas alteradas do original: espaço e mobiliário; rotinas/cuidados pessoais; linguagem/raciocínio; actividades; interacção; estrutura do programa; e pais e pessoal (Frank Porter Graham Child Development

Center, 2005; Abreu Lima & Nunes, 2006; California Childcare Health Program, 2006). Também esta versão revista foi traduzida para português (*Escala de Avaliação do Ambiente em Educação Infantil – Verão Revista*) (Centro de Psicologia da Universidade do Porto, 2005).

- ***Assessment Profile for Early Childhood Programs: Preschool, Infant and School Age (Profile)*** (Abbott-Shim & Sibley, 1987, *in* Barnes, 2001; Harms & Clifford, 2002): este instrumento também foi desenvolvido nos EUA de modo a fornecer medidas quantitativas sobre as salas de actividades/aulas e das práticas dos professores/educadores, com o objectivo de regular e melhorar os programas (Barnes, 2001) e levar a uma profunda auto-avaliação (Harms & Clifford, 2002). Consiste em dois cadernos: um com as avaliações para os modelos educativos destinados a bebés, crianças em idade pré-escolar e crianças em idade escolar; outro que inclui o manual e a avaliação do modo como é administrado o respectivo modelo. O formato de cotação é igual para todas as idades, classificando-se em “sim/não” e recorre à observação e análise de relatórios e documentação como fontes de informação (*ibid.*). As cotações são sumariadas como uma percentagem de “sim”, para cada dimensão, de modo a facilitar a interpretação (Barnes, 2001). As categorias na avaliação de modelos de cuidados e educação destinados a bebés denominam-se: segurança; higiene; nutrição; ambiente de aprendizagem; e interacção (Harms & Clifford, 2002).

- ***Family Day Care Rating Scale – FDCRS*** (Harms & Clifford, 1989, *in* Harms & Clifford, 2002): esta escala está particularmente direccionada para a avaliação de estruturas familiares de acolhimento, correspondentes ao atendimento de crianças na residência do responsável pelo fornecimento dos cuidados. É composta por 32 itens, organizados em 6 sub-escalas: espaço e equipamento para atendimento e aprendizagem; atendimento básico; linguagem/raciocínio; actividades de aprendizagem; desenvolvimento social; e necessidades dos adultos. Adicionalmente, foi introduzida uma sétima sub-escala, com 8 itens, a ser utilizada quando os modelos de atendimento incluem crianças com deficiências.

Este instrumento também foi actualizado, surgindo a *Family Child Care Environment Rating Scale – Revised (FCCERS-R)* (Harms, Cryer, & Clifford, 2007, *in* Frank Porter Graham Child Development Center, 2005). Destina-se a avaliar programas dirigidos a crianças desde o nascimento até aos 12 anos de idade, incluindo os filhos do prestador de cuidados, consistindo em 38 itens, distribuídos por 7 sub-escalas: espaço e mobiliário; rotinas e cuidados pessoais; escuta e conversação; actividades; interacção; estrutura do programa; e pais e prestador de cuidados. Assim, contém itens para avaliar

o que o ambiente fornece a um amplo leque de idades e para assegurar a protecção da saúde e segurança das crianças, uma estimulação apropriada através de actividades e da linguagem e interacções positivas e apoiantes. Esta escala baseia-se em três aspectos principais: resultados da investigação em vários campos (saúde, desenvolvimento e educação), visões dos profissionais sobre as melhores práticas e os reais constrangimentos práticos de um contexto de atendimento familiar (Frank Porter Graham Child Development Center, 2005).

- ***Infant/Toddler Environment Rating Scale – ITERS*** (Harms, Cryer, & Clifford, 1990, *in* OECD, 2001; Aguiar et al., 2002; Harms & Clifford, 2002): a ITERS é uma escala de avaliação global da qualidade de estruturas educativas formais de atendimento a crianças até aos 30 meses de idade (Aguiar et al., 2002; Harms & Clifford, 2002). Foi desenvolvida com base na ECERS e na FDCRS, tendo um formato semelhante ao da ECERS. Distingue dois grupos etários (0-11 meses e 12-30 meses) e é composta por 35 itens, organizados em 7 sub-escalas: mobiliário e sua disposição para as crianças; cuidados pessoais de rotina; escuta e conversação; actividades de aprendizagem; interacção; estrutura do programa; e necessidades dos adultos (Aguiar et al., 2002).

Também surgiu uma versão actualizada desta escala, a *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised (ITERS-R)* (Harms, Cryer, & Clifford, 2003), que manteve o mesmo formato e conteúdo, assim como o modo de pontuação, mas aumentou de 35 para 39 itens, para além de outras mudanças (e.g. exclusão de itens redundantes), também distribuídos por 7 sub-escalas: espaço e mobiliário; rotinas e cuidados pessoais; escuta e conversação; actividades; interacção; estrutura do programa; e pais e equipa de trabalho.

A edição revista da ITERS foi traduzida para português em 2004, denominando-se *Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Edição Revista*, apesar de se optar por “manter a sigla ITERS-R, por ser já conhecida e correntemente utilizada” (Barros, Aguiar, & Bairrão, 2006, p. 691).

- ***Child Care Facility Schedule - CCFS*** (World Health Organisation (WHO), 1990, *in* Barnes, 2001): os aspectos do desenvolvimento considerados como mais importantes não são consensuais em todas as culturas, pelo que a WHO desenvolveu um instrumento de avaliação dos cuidados para a primeira infância que pudesse ser utilizado em 10 países desenvolvidos ou em vias de desenvolvimento. Contém 8 sub-escalas: ambiente físico; saúde e segurança; nutrição e serviços de alimentação; administração; interacções equipa de trabalho-família; interacções equipa de trabalho-crianças; comportamento observável das crianças; e currículo. Os itens são cotados numa escala de 4 pontos.

Segundo os seus autores, a CCFS fornece uma descrição mais equilibrada que a ECERS, dando especial relevo à análise da relação entre a instituição e a comunidade, à observação do comportamento das crianças e a aspectos relacionados com a administração (Barnes, 2001).

- **Quality of Day Care Rating** (Hagekull & Bohlin, 1995, *in* Barnes, 2001): como foi sugerido por alguns investigadores europeus, a ECERS é mais adequada a instituições americanas, não sendo aplicável em alguns países, como por exemplo a Suécia, por estes estarem sujeitos a rigorosas regulamentações que implicam que as instituições apresentem um nível global de condições de tal maneira elevado que não se verificam suficientes variações entre as classificações obtidas pelas avaliações (Hagekull & Bohlin, 1995, *in* Barnes, 2001). Com base na *Child Care Observation for Measurement of the Environment HOME Inventory* (Caldwell & Bradley, 1991, *in* Barnes 2001), uma escala desenvolvida para avaliar o ambiente familiar, foi desenvolvido este instrumento direccionado para a estrutura, estimulação e aspectos emocionais, assente numa cotação de 5 pontos (sendo: 1 – um ambiente confuso, com comportamentos negativos entre crianças e poucas rotinas e espaço; 5 – um ambiente altamente adequado às necessidades das crianças) (Barnes, 2001).

- **Observational Record of the Caregiving Environment – ORCE** (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network, 1996, *in* Barnes, 2001): este instrumento foi desenvolvido para se poderem comparar diferentes tipos de cuidados e de modo a incluir tanto crianças como adultos. Surgiu no âmbito do NICHD Study of Early Child Care e fornece uma medida da qualidade dos cuidados focada nas experiências de uma criança em particular, e não ao nível da sala em geral, dando também uma classificação ao prestador de cuidados. A observação inclui 17 comportamentos do adulto, o cenário da actividade, a actividade da criança e a natureza das interacções da criança com os pares (positiva/negativa). As classificações dadas ao adulto baseiam-se em 8 características: sensibilidade/responsividade ao mau-estar; sensibilidade/responsividade ao bem-estar; intrusão; desapego/não envolvimento; estimulação do desenvolvimento; atitude positiva relativamente à criança; atitude negativa relativamente à criança; e afecto neutro.

Para além dos instrumentos que avaliam a qualidade geral dos contextos, também se desenvolveram instrumentos focados especialmente nos educadores/prestadores de cuidados:

- **Caregiver Sensitivity** (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1974, *in* Barnes, 2001): este instrumento foi originalmente criado para estudar o comportamento materno e é constituído por uma escala de nove pontos, destinada a avaliar a sensibilidade dos prestadores de cuidados em instituições pagas. A escala está fundamentada na teoria da vinculação e observa quatro aspectos: *consciente dos sinais; interpretação precisa desses sinais; resposta apropriada; e resposta rápida.*

- **Adult Involvement Scale – AIS** (Howes & Stewart, 1987, *in* Barnes, 2001): a AIS é utilizada para avaliar individualmente o prestador de cuidados. Foca-se na intensidade da relação adulto-criança e divide-se em 6 níveis: 0 - *ignora*; 1 – *cuidados de rotina sem respostas verbais à criança*; 2 – *cuidados mínimos com alguma interacção verbal de natureza prática*; 3 – *responde a sinais sociais mas não elabora nem expande*; 4 – *expande e elabora*; 5 – *cuidados intensos com abraços e colo, brincadeira e/ou conversas prolongadas* (Barnes, 2001).

- **Caregiver Interaction Scale – CIS** (Arnett, 1989, *in* Tietze et al., 1996; Barnes, 2001): a CIS destina-se a avaliar o tipo de interacção que os educadores de infância estabelecem com as crianças a seu cargo (Tietze et al., 1996). É composta por 26 itens, cotados numa escala de 4 pontos (1 – *nada*; 4 – *muito*), que indicam até que ponto a classificação dada pelo item é uma característica do prestador de cuidados, com base na frequência desse comportamento (Tietze et al., 1996; Barnes, 2001), através da avaliação do seu tom emocional, estilo de disciplina e responsividade. Os itens estão organizados em 4 sub-escalas: *interacção positiva* (comportamento caloroso, entusiástico e desenvolvimentalmente adequado); *punição* (hostilidade, dureza e recurso à ameaça); *distanciamento* (não envolvido e desinteressado); e *permissividade* (U.S. Department of Health and Human Services, s.d.).

Esta escala foi traduzida para português no âmbito do *European Child Care and Education Study* (E.C.C.E.), empreendido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da universidade do Porto (Centro de Psicologia da Universidade do Porto, s.d.).

Segundo Pinto, Nunes, Cruz e Aguiar (2006, p. 807), “o estudo do envolvimento da criança durante os primeiros anos de vida é especialmente relevante, na medida que se assume que descreve o processo através do qual as crianças adquirem conhecimento acerca do mundo.” Mascarenhas, Pinto e Bairrão (2004, p. 209) referem que há evidências que “a qualidade dos contextos educativos tem uma influência directa e observável no envolvimento das crianças [pelo que] medidas de envolvimento podem ser

úteis na avaliação dos contextos.” Nesta perspectiva, foram desenvolvidos vários instrumentos relacionados com os níveis de envolvimento:

- **Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III – SAQE III** (Pinto, Aguiar, Barros, & Cruz, 2004): este instrumento é uma tradução do *Engagement Quality Observation System III* (E-QUAL III; McWilliam & de Kruif, 1998, *in* Pinto et al., 2006) e consiste num procedimento de medida do envolvimento observado da criança, incluindo uma dimensão quantitativa (proporção de tempo de envolvimento) e uma dimensão qualitativa (nível e tipo de envolvimento). Consideram-se 9 níveis de envolvimento, ordenados por ordem decrescente de sofisticação (persistente, simbólico, codificado, construtivo, diferenciado, atenção focalizada, indiferenciado, atenção ocasional, não envolvido) e 4 tipos de envolvimento (pares, adultos, objectos, *self*), sendo o envolvimento com pares considerado prioritário em relação aos outros tipos e o envolvimento social (com pares ou adultos) prioritário em relação ao não social (com objectos ou *self*); o *self*, relativo ao tipo de envolvimento da criança focado em si mesma, é o último a ser considerado (Pinto et al., 2004; Pinto et al., 2006).

- **Registo de Envolvimento de Grupo – REG** (Mascarenhas, Pinto, & Bairrão, 2004): segundo Mascarenhas et al. (2004, p. 209), “a observação do envolvimento de grupo tem sido considerada uma medida única da qualidade dos ambientes educativos (...)”. O REG é uma adaptação do *Engagement Check Supplement* (McWilliam, 1998, *in* Mascarenhas et al., 2004), que por sua vez é uma adaptação do *Planned Activity Check* (Risley & Cataldo, 1973, *in* Mascarenhas et al., 2004). Foi desenvolvido no âmbito de um projecto de investigação realizado pelo Centro de Psicologia da Universidade do Porto, “A Qualidade das Interações da Criança em Contexto Familiar e de Creche e seu Impacto no Desenvolvimento Sócio-Cognitivo da Criança”, e é um procedimento de amostragem por intervalos no tempo que pretende determinar a percentagem de crianças envolvidas durante as actividades. Em cada observação, é contado o número de crianças total e número de crianças não envolvidas, calculando-se a percentagem de crianças envolvidas em cada observação. No final de cada sessão, calcula-se a média das observações realizadas (Mascarenhas et al., 2004).

1.4. Efeitos da Qualidade no Desenvolvimento

Vários estudos se debruçaram sobre os efeitos da frequência de contextos de atendimento não parentais (Harms & Clifford, 2002). Rosenthal (1994, *in* Pinto et al., 2005), Harms e Clifford (2002), Howes e Hamilton (2002) e Scarr (1998) apontam a

existência de vários períodos de investigação. O primeiro propunha-se determinar se era bom ou mau para as crianças frequentarem serviços de atendimento extramaternos. Os resultados não permitiram responder a esta questão, sugerindo que a qualidade e as características do contexto de atendimento são factores importantes, pois as experiências vividas pelas crianças não são unitárias. Entrou-se, assim, numa segunda vaga de investigação, que pretendia compreender em que medida a qualidade e a variedade do atendimento influenciava o desenvolvimento da criança. O terceiro período da investigação está relacionado com o estudo da interacção entre a qualidade do atendimento e as características familiares. Pinto et al. (2005) referem um quarto período, caracterizado por incluir variáveis individuais da criança (e.g. idade, temperamento), para além da qualidade dos contextos e dos factores familiares, embora Scarr (1998) considere estas variáveis dentro do terceiro período. Ainda segundo Pinto et al. (2005), actualmente a investigação baseia-se na crença de que as políticas e práticas dos contextos educativos e os processos de desenvolvimento que proporcionam são determinados pelos processos sócio-económicos e culturais da sociedade a que pertencem.

Segundo Doherty (1996, p. 6), “the research does not support the view that participation in child care is harmful. Indeed, it suggests that child care experience with a group of peers can be valuable, especially with regard to the development of peer relationship, language and classroom skills”, sendo também importante que os contextos de atendimento sejam de alta qualidade. Esta autora, considerando que muitas crianças passam mais tempo com um cuidador/educador do que com os pais e baseando-se nos efeitos negativos da falta de estimulação encontrada em ambientes familiares pobres para o desenvolvimento da criança apresentados pela investigação, faz uma analogia entre este tipo de ambientes familiares e contextos educativos de baixa qualidade. Scarr et al. (1994, p. 133) afirmam que “poor quality child care can put children’s development at risk for poorer language and cognitive scores and lesser ratings of social and emotional adjustment.”

Diversos autores, baseados na pesquisa a longo prazo dos efeitos da educação pré-escolar, referem que as crianças que frequentam programas de boa qualidade, mesmo em idades precoces, revelam resultados positivos, ao contrário das crianças inseridas em programas de baixa qualidade, que demonstram efeitos negativos, (Vandell & Powers 1983; Phillips, McCartney, & Scarr 1987; Fields et al., 1988; Vandell, Henderson, & Wilson, 1988; Arnett, 1989; Vandell & Corasanti, 1990; Burchinal et al., 1996, *in* NAEYC, 1997).

Por exemplo, relativamente ao estudo *High Scope/Perry Preschool*, apesar de existirem ganhos a nível cognitivo apenas a curto/médio-prazo, encontraram-se

benefícios a longo-prazo significativos nos indivíduos que participaram no programa (cuja última avaliação foi feita aos 40 anos), que se traduziram, essencialmente, ao nível da educação, sucesso económico, prevenção do crime, relações familiares e saúde (e.g. graus de escolaridade mais elevados, menor taxa de desemprego, salários mais altos, condições de habitação mais estáveis, menor taxa de detenções e condenações por crimes violentos ou posse de substâncias ilícitas). Alguns destes efeitos positivos estão directamente relacionados com a obtenção de um retorno económico bastante superior ao investimento público inicial (Campbell et al., 2002; Schweinhart, 2004).

Também no estudo do projecto *Abecedarian* foram feitas avaliações, ao longo da vida dos participantes, que demonstraram que o programa trouxe benefícios a nível cognitivo e académico (viz. melhores resultados a nível intelectual, melhores resultados em testes de leitura e matemática, menos retenções, menos necessidade de recorrer à educação especial). A última avaliação foi realizada aos 21 anos e demonstrou a persistência de efeitos positivos, não só a nível cognitivo e académico, como também sócio-económico (viz. grau de escolaridade mais elevado, menor taxa de desemprego) (Farran, 2000; Campbell et al., 2002).

Bryant, Maxwell, Taylor, Poe, Peisner-Feinberg e Bernier (2003) afirmam que a qualidade está significativa e positivamente relacionada com os resultados das crianças, independentemente do sexo, nível sócio-económico ou raça e que, apesar das crianças desfavorecidas terem mais necessidade de experiências precoces positivas, todas as crianças beneficiam com cuidados de alta qualidade e programas melhorados.

Várias décadas de investigação evidenciaram claramente que programas de elevada qualidade e desenvolvimentalmente adequados produzem efeitos positivos a curto e longo prazo no desenvolvimento cognitivo e social das crianças (Barnett, 1995, *in* NAEYC, 1997). Resultados positivos das crianças estão associados a modelos educativos de alta qualidade, nomeadamente níveis mais elevados de competência social, linguagem, auto-regulação e cumprimento de normas, menos problemas no ensino básico (Harms & Clifford, 2002), desenvolvimento de actividades lúdicas mais complexas e relações mais seguras com adultos e pares, assim como a predição de sucesso académico, adaptação à escola e redução de problemas comportamentais após o pré-escolar (Howes, 1988, *in* NAEYC, 1997).

Peisner-Feinberg, Burchinal, Culkin, Howes, Kagan, Yazejian, Byler, Rustici e Zelazo (1999) resumiam alguns resultados da segunda fase do estudo *Cost, Quality and Outcomes in Child Care Centers*, realizado em quatro estados norte-americanos (Colorado, Califórnia, Carolina do Norte e Connecticut), concluindo que cuidados pré-escolares de alta qualidade: são importantes para a prontidão para a escola de crianças provenientes de vários tipos de contextos familiares; continuam a predizer prestações

positivas na escola; têm uma maior influência nas crianças tradicionalmente consideradas com maior probabilidade de vir a ter insucesso escolar, que são também mais sensíveis aos efeitos negativos de cuidados pré-escolares de baixa qualidade. Para além destes aspectos, a qualidade das práticas na sala está positivamente relacionada com o desenvolvimento cognitivo das crianças. Do mesmo modo, uma relação próxima entre educador e crianças está associada a um melhor desenvolvimento social das crianças.

1.4.1. Efeitos da Qualidade no Desenvolvimento de Crianças entre os 0 e os 3 anos

Em relação à qualidade dos contextos educativos destinados aos três primeiros anos de vida, cuidados de alta qualidade estão associados a melhores relações mãe-criança, menos incidência de problemas comportamentais nas crianças e melhores resultados a nível do desenvolvimento cognitivo e de linguagem (Burchinal et al., 1996; NICHD Early Child Care Research Network, 1996, *in* Cryer, Hurwitz, & Wolery, 2003; Clarke-Stewart et al., 1994; Clarke-Stewart, 1997, *in* Portugal, 1998).

Howes e Hamilton (2002) afirmam que, mais importante que o tipo de modalidade de atendimento (viz. amas vs creches), é a qualidade de cada um deles. Segundo Burchinal, Roberts, Nabors e Bryant (1996), nem factores de protecção, como um ambiente familiar de alta qualidade, parecem proteger as crianças dos efeitos negativos de cuidados de baixa qualidade. Por outro lado, Portugal (2000, p. 51) refere que “se algumas crianças experienciam uma vulnerabilidade redobrada porque as suas experiências em casa se caracterizam por tensão ou inadequação e os contextos alternativos não são de qualidade, há indicações de que experiências positivas num contexto parecem proteger a criança das experiências negativas do outro.”

Howes e Hamilton (2002) afirmam que os bebés e crianças até aos três anos são particularmente sensíveis à estabilidade dos prestadores de cuidados, ao rácio adulto-criança e ao tamanho dos grupos.

A separação da figura de vinculação é uma das principais fontes de stress durante a infância e as crianças inseridas em contextos educativos não familiares frequentemente experienciam o stress da separação, estando identificadas pela investigação como geralmente “em risco” de virem a apresentar resultados negativos. Apesar disso, várias pesquisas mostram com consistência que as crianças em contextos educativos de alta qualidade apresentam um aumento menor dos níveis de cortisol (um bio-indicador de stress) e, por vezes, um declínio deste níveis ao longo do dia, em comparação com crianças em contextos de baixa qualidade (Dettling, Parker, Sebanc, & Gunnar, 2000, *in* Sims et al., 2005), e que crianças com ligações afectivas seguras apresentam níveis

gerais mais baixos de cortisol e uma activação reduzida deste bio-indicador (Gunnar et al., 1992; Gunnar & White, 2001, *in* Sims et al., 2005). O apoio social reduz os níveis de stress em diversas situações (Heinrichs, Baumgartner, Kirschbaum, & Ehler, 2003, *in* Sims et al., 2005) e, durante a infância, as ligações afectivas criança-adulto são a principal componente deste tipo de apoio, ocupando uma posição crucial na formação das respostas de stress das crianças (Gunnar, Larson, Hertsgaard, Harris, & Brodersen, 1992; Shore, 1997; Lamb, 1998; Gunnar & White, 2001, *in* Sims et al., 2005) e, consequentemente, os seus resultados a longo prazo (Sims et al., 2005).

Diversas pesquisas sugerem que, para além da importância da ligação afectiva entre mãe e criança, também o é a relação desta com o principal prestador de cuidados no contexto educativo extra-familiar (Cummings, 1980; Goossens & van IJzendoorn, 1990; Howes & Hamilton, 1992). Os principais cuidadores/educadores asseguram os cuidados e educação de um grupo de crianças e a sua continuidade pressupõe que as crianças desse grupo permaneçam sob a sua responsabilidade durante os primeiros anos, ou grande parte deles (Cryer et al., 2003). Cummings (1980) afirma que as crianças parecem desenvolver uma relação de vinculação intermediária com o cuidador, que se situará entre a forte relação afectiva estabelecida com a mãe e a falta de relacionamento evidenciada perante a presença de um estranho. Raikes (1993) refere que vários estudos alargaram o seu ponto de interesse às relações de vinculação secundárias, ou seja, às relações estabelecidas entre crianças e professores/educadores/cuidadores. Uma relação segura com o prestador de cuidados parece diminuir o desconforto resultante da separação dos pais (Cummings, 1980), podendo, em alguns casos, até compensar a falta de uma vinculação segura com os progenitores (van IJzendoorn & Tavecchio, 1987, *in* Goossens & van IJzendoorn, 1990; Howes et al., 1988, *in* Raikes, 1993). Segundo Goossens e van IJzendoorn (1990), “both infants and caregivers need time to adapt to each other and to learn to decode each other’s signals and behaviours” (p.836). Se acontecerem frequentes mudanças de cuidador as crianças não têm tempo de desenvolver e manter relações significativas com os adultos (Raikes, 1993; David, 2004). As transições entre educadores são vistas como factores de stress para crianças e adultos, assim como um desperdício de tempo de aprendizagem, e a estabilidade dos principais cuidadores permite que sejam minimizadas (Cryer et al., 2003).

Penn (1999) destaca que também tem sido dada importância aos grupos no que diz respeito ao relacionamento entre crianças, mencionando uma das conclusões do *Family Aid Commission*, da Suécia: dá-se muita atenção à importância de boas relações crianças-adultos, mas nem sempre é lembrado o valor das relações entre crianças para o seu desenvolvimento. Esta questão sugere que a composição dos grupos deve também ser estável, na medida do possível.

Howes e Hamilton (2002) reportam associações entre raios adulto-criança mais baixos e crianças mais obedientes e autodisciplinadas e apresentando maior persistência na execução de tarefas (Howes & Olenick, 1986), mais comportamentos lúdicos (Howes & Rubenstein, 1985), menos angústia e apatia (Ruopp, Travers, Glantz, & Coelen, 1979) e melhores competências verbais.

No que diz respeito ao tamanho dos grupos, muitas vezes altamente correlacionado com o raio adulto-criança, os mesmos autores destacam efeitos negativos de grupos demasiado grandes ou demasiado pequenos (Clarke-Stewart & Gruber, 1984). Crianças até aos três anos integradas em grupos pequenos conversam e brincam mais (Howes & Rubenstein, 1985) e expressam um afecto mais positivo (Cummings & Beagles-Ross, 1983).

Segundo Pinto et al. (2005), a suposição de que as experiências precoces são importantes para o desenvolvimento estão na origem de preocupações em relação aos possíveis efeitos para o desenvolvimento sócio-emocional da criança de uma frequência excessivamente prolongada em contextos de atendimento extrafamiliares. Harms e Clifford (2002) referem a existência de algumas provas de que os modelos que funcionam a tempo parcial e os que funcionam a tempo inteiro têm diferentes impactos nas crianças, o que sugere a necessidade de se determinar os efeitos do tempo que as crianças passam nos contextos de atendimento. O NICHD Study of Early Child Care (NICHD Early Child Care Research Network, 2003) refere que quanto mais tempo as crianças passam sob cuidados não maternos, mais evidenciam problemas e conflitos com adultos aos 4 anos e meio e no ano seguinte e que estes efeitos se mantêm mesmo tendo em conta a sensibilidade materna e outros factores familiares e controlando variáveis como o tipo, a qualidade e instabilidade dos contextos educativos. No entanto, a magnitude destes efeitos é limitada quando comparada com os índices de sensibilidade materna e os indicadores do nível sócio-económico, apesar de ser geralmente maior quando comparada com outras características dos contextos educativos. Além disso, não parece haver um princípio aparente para os efeitos da quantidade de tempo, sendo na maioria dos casos cumulativos; os efeitos do tempo passado sob cuidados não maternos nos primeiros meses e anos de vida poderão estar dependentes da quantidade de cuidados subsequentes. Há ainda outra questão que coloca reticências às conclusões deste estudo: crianças com comportamentos mais agressivos e desobedientes podem ser colocadas mais cedo e durante mais tempo sob cuidados não maternos do que crianças mais tímidas e menos agressivas, pelo que não se pode determinar com segurança se os efeitos observados se devem realmente à quantidade de tempo passado em contextos educativos não maternos.

Ahnert e Lamb (2003) afirmam que o ambiente familiar continua a ser central na vida das crianças, mesmo que estas passem consideráveis períodos de tempo em contextos educativos. Os cuidados não parentais não são a principal influência (negativa ou positiva) nas relações pais-filhos, desde que estas sejam adequadas. Embora seja desejável limitar a quantidade de tempo que as crianças passam nestes contextos, é mais importante que passem o máximo de tempo possível com pais apoiantes e sensíveis. Howes e Rubenstein (1985, *in* Portugal, 1998) sugerem que os problemas de adaptação ou o mal-estar na creche estão, provavelmente, mais relacionados com efeitos de contextos de baixa qualidade do que com as dificuldades de separação.

Portugal (2000) afirma que a satisfação da mãe em relação à creche é um factor importante, pois leva a uma relação mais positiva com a criança, e “que a qualidade das relações e estilos maternos têm um importante papel na adaptação da criança à creche” (p. 51), assim como a qualidade deste contexto.

Outro factor de interesse é a idade de entrada para os contextos educativos. Howes e Hamilton (2002) descrevem resultados divergentes, sugerindo que estes resultados estão mais relacionados com a qualidade dos contextos do que propriamente com a idade de entrada. Alguns estudos relacionam uma entrada enquanto bebés com mais comportamentos agressivos com pares, comportamentos menos cooperativos com adultos e taxas mais elevadas de relações mãe-filho inseguras, associadas a um regresso precoce das mães ao trabalho após o nascimento dos filhos. Por outro lado, Field (1991) relata associações significativas entre uma entrada precoce num contexto de alta qualidade e o bem-estar emocional, maior assertividade e menos agressividade e interações sociais relacionadas com popularidade e amizades. Para além destes factos, sugere que uma determinada qualidade do contexto educativo é vantajosa, não só durante o pré-escolar, como também durante os primeiros anos de escola, e que os resultados positivos encontrados, para além das capacidades a nível social, se alargam ao bem-estar emocional das crianças e ao seu desempenho académico.

1.5. Estudos sobre a Qualidade em Portugal

Em 1986, o Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto integrou a primeira fase de um estudo transcultural da *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, designado *Preprimary Project* (IEA-PPP) (Bairrão et al., 1997; Bairrão, 1998; Bairrão, 2005), cujo principal objectivo era “obter conhecimentos que permitissem melhorar a ‘Qualidade das Primeiras Experiências Educativas das Crianças’,

num elevado número de países.” (Bairrão, 1998, p. 51), analisando comparativamente a qualidade de vida de crianças de 4 anos e suas famílias (Bairrão et al., 1997).

Em 1992, uma rede informal de investigadores de países europeus iniciaram um debate sobre a natureza e efeitos de diferentes tipos de programas pré-escolares da Europa. Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal conseguiram financiamentos nacionais e/ou regionais, dando início ao *European Child Care and Education Study* (E.C.C.E.). O propósito principal deste estudo era que, cada país, descrevesse empiricamente a natureza dos programas pré-escolares do seu país e relacionasse o progresso de desenvolvimento das crianças com o programa pré-escolar em que estavam inseridas. No ano lectivo de 1993/1994, cada país iniciou uma recolha de dados (posteriormente comparados), de um modo semelhante em termos de formatos, conteúdos e procedimentos, para medir a qualidade e efeitos de diferentes tipos de programas pré-escolares no desenvolvimento das crianças. Inicialmente, recorreram a entrevistas, observações e questionários para descrever a natureza dos programas pré-escolares existentes no seu país; depois, fundamentando-se nesses dados, avaliaram a qualidade dos programas (com base em orientações educacionais, condições estruturais e características de processo); por fim, dentro de cada conjunto nacional de dados, avaliaram o impacto dos programas e da qualidade no desenvolvimento das crianças através das avaliações efectuadas, em conjunto com a avaliação de factores contextuais e da qualidade do ambiente familiar das crianças (E.C.C.E. Study Group, 1997).

Entre 2000 e 2004, o Centro de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto desenvolveu um projecto, intitulado “A Qualidade das Interações da Criança em Contexto Familiar e de Creche e seu Impacto no Desenvolvimento Sócio-Cognitivo da Criança”, já mencionado anteriormente. Este projecto tinha como objectivo estudar o *envolvimento* em crianças dos 12 aos 36 meses de idade, enquanto variável sócio-cognitiva, através do estudo de outras variáveis como características do contexto familiar e do contexto de creche; comportamentos interactivos das mães, educadoras e auxiliares de acção educativa; envolvimento da criança e outras características (idade, sexo, temperamento e nível desenvolvimental); e o seu impacto na qualidade do envolvimento das crianças (FPCE-UP, 2003; Bairrão, 2005).

Em 2005, a mesma equipa iniciou o “Estudo Longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança” que pretende acompanhar longitudinalmente as crianças participantes no estudo anterior, de modo a compreender de uma forma mais aprofundada a influência do envolvimento em fases precoces na predição da adaptação de crianças de idade pré-escolar aos contextos educativos actuais e futuros (Fundação para a Ciência e Tecnologia, s.d.).

Ainda na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Barros (2007) estudou a Escala de Avaliação em Ambiente de Creche – Edição Revista e as ideias dos pais e profissionais em creche (educadores de infância/auxiliares de educação) sobre a qualidade, explorando as características da creche mais valorizadas por pais e profissionais, a avaliação que fazem das creches e a comparação das suas perspectivas com as de observadores externos.

Outros investigadores têm dedicado o seu trabalho a questões relacionadas com a qualidade em contexto de creche, nomeadamente Gabriela Portugal. Esta autora (1998, 2000) desenvolveu um estudo com o objectivo de comparar dois grupos de bebés inseridos em contexto de creche: com e sem problemas de adaptação. Baseando-se em diversas características (viz. idade de entrada na creche, sexo, temperamento, relação mãe-criança, ambiente familiar e de creche, bem-estar materno), verificou que, de uma forma global, a adaptação do bebé à creche depende: a) da relação mãe-criança, do bem-estar materno e do nível educacional e profissional dos pais; b) do temperamento e nível de desenvolvimento da criança, assim como do tipo de acolhimento durante o seu primeiro ano de vida; c) da qualidade da creche (Portugal, 2000).

De uma forma geral, apesar da falta de consenso acerca dos efeitos de determinados factores para a criança sob cuidados não maternos, parece não restar dúvidas que a qualidade do contexto assume um papel de extrema importância. A NAEYC (1997) refere que os programas de educação pré-escolar têm o potencial de produzir efeitos positivos e duradouras nas crianças, mas que esse potencial só poderá ser alcançado se os programas seguirem os mais elevados padrões de qualidade. Porém, é visível a escassez de estudos sobre a qualidade em Portugal e, especialmente, sobre a qualidade em contexto de creche.

III. CARACTERÍSTICAS DOS PROFISSIONAIS QUE INFLUENCIAM A QUALIDADE

Bryant et al. (1994) referem um interesse por parte da investigação em compreender que experiências, atitudes ou crenças¹ dos professores estão mais fortemente relacionadas com a qualidade nos cuidados para a infância.

Howes e Hamilton (2002) afirmam que a qualidade dos cuidados e educação destinados às crianças mais novas depende também das características dos profissionais, que incluem, nomeadamente, a quantidade e tipo de formação, a experiência profissional e a estabilidade na sala de actividades.

O desempenho dos profissionais é também influenciado por outros indicadores de qualidade, como o rácio adulto-criança e o tamanho do grupo, especialmente em salas de actividades de bebés e crianças até aos 3 anos, onde o papel do educador envolve uma prestação de cuidados mais directa.

Os educadores de infância em salas de actividade com rácios mais elevados tendem a ser mais restritivos e autoritários (Ruopp et al., 1979; Howes e Rubenstein, 1985; Whitebook et al., 1990, *in* Howes & Hamilton, 2002) e a conversar menos com as crianças (Bruner, 1980; Smith & Connolly, 1981, *in* Howes & Hamilton, 2002). O rácio adulto-criança está muitas vezes altamente correlacionado com o tamanho do grupo. Para o educador de infância, ter um grupo maior a seu cargo pode implicar a responsabilidade de vigiar mais crianças, mas também a vigilância e supervisão dos outros adultos que lhe prestam auxílio (Howes & Hamilton, 2002). Os educadores responsáveis por grupos muito grandes deparam-se com uma maior exigência, o que parece levar a um aumento de técnicas de gestão restritiva (Ruopp et al., 1979; Howes, 1983, *in* Howes & Hamilton, 2002) e a uma diminuição da interacção social e estimulação linguística (Smith & Connolly, 1981, *in* Howes & Hamilton, 2002).

Winter (2004) relata que, no seu estudo, as acções dos educadores eram frequentemente inconsistentes com as suas aspirações em relação às crianças e com o que eles achavam ser a melhor forma destas aprenderem, notando-se uma considerável diferença entre o que os educadores diziam acreditar e o que realmente faziam. O rácio adulto-criança, o tamanho dos grupos, o tempo necessário para documentar e realizar tarefas não relacionadas com os cuidados directos e as condições/estatuto de trabalho foram apresentados pelos educadores como factores que os impediam de fazer o que consideravam melhor. Esta inconsistência entre as crenças declaradas pelos educadores e as práticas observadas foi encontrada noutras pesquisas, sendo uma questão

¹ A palavra *crenças* é uma tradução da autora deste trabalho da palavra inglesa *beliefs*, que se pode, igualmente, referir a *convicções*, *opiniões*, *ideias* ou *percepções*.

preocupante na medida em que pode confundir as crianças e pôr, desta forma, em causa a sua aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo McMullen (1999), a investigação considera que as filosofias dos professores sobre educação (crenças sobre o impacto do ensino em geral e a sua compreensão sobre como as crianças aprendem), as suas percepções sobre si próprios como professores (o que pensam da influência das suas competências nos resultados de aprendizagem) e as suas crenças nos efeitos causados pelas suas acções no que acontece na sala de aula (em que medida relacionam os resultados de aprendizagem com as suas próprias acções) têm uma grande influência nas reais práticas de ensino e decisões na sala de aula. Esta autora refere, ainda, que vários estudos têm demonstrado discrepâncias entre as crenças declaradas pelos professores e as suas práticas reais, verificando-se que estas práticas são significativamente menos adequadas do que as crenças reportadas.

Nesta perspectiva, McMullen (1999) levou a cabo um estudo com o objectivo de descrever as características dos professores que têm crenças e práticas coerentes relativamente às Práticas Desenvolvementalmente Adequadas, concluindo que crenças fortes nestas práticas são o seu melhor preditor, logo seguido por um alto sentido de eficácia pessoal do profissional. Adicionalmente, os professores com formação académica em educação de infância ou desenvolvimento da criança ou com experiência em educação pré-escolar apresentavam um maior índice de práticas desenvolvementalmente adequadas.

A qualidade dos serviços prestados às crianças está, também, claramente relacionada com a natureza da especialização e o número de anos de educação dos prestadores de cuidados (Ruopp et al., 1979; Whitebook et al., 1990, *in* Berthelsen, Brownlee, & Boulton-Lewis, 2002). Burchinal et al. (1996) sugerem que professores com mais formação, podem também interagir de formas que promovem um maior desenvolvimento da linguagem expressiva das crianças. No *National Child Care Staffing Study* (Whitebook, Howes, & Phillips, 1989, *in* Bryant et al, 1994), os níveis de educação e treino dos professores foram associados a interacções adulto-criança mais positivas. Considera-se que a sensibilidade e o envolvimento do profissional com as crianças estão relacionados com a sua educação e formação especializada em desenvolvimento da criança (Whitebook et al., 1990, *in* Howes & Hamilton, 1992).

Em programas destinados a crianças com menos de 3 anos, o nível de sensibilidade dos profissionais às necessidades das crianças e o seu alto envolvimento no apoio ao desenvolvimento cognitivo e linguístico tem sido associado ao nível e natureza das suas qualificações educacionais e das oportunidades de desenvolvimento

profissional que lhes são oferecidas (McMullen, 1999; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney, & Abbot-Shim, 2001, *in* Brownlee, Berthelsen, & Boulton-Lewis, 2004).

Em salas de crianças até aos 3 anos, os profissionais com uma formação mais relacionada com a criança apresentam maior sensibilidade (Stallings & Porter, 1980; Whitebook et al., 1990, *in* Howes & Hamilton, 2002) e mostram-se mais diligentes e empenhados numa maior estimulação social (Howes, 1983, *in* Howes & Hamilton, 2002). As crianças entre os 3 e os 6 anos inseridas em contextos de atendimento formais com profissionais com maior formação específica apresentavam-se mais competentes a nível cognitivo (Ruopp et al., 1979; Clarke-Stewart & Gruber, 1984, *in* Howes & Hamilton, 2002). Segundo Howes e Hamilton (2002), os educadores de infância com mais formação profissional interagem mais socialmente com as crianças (Ruopp et al., 1979) e recorrem a técnicas de gestão mais positivas e menos restritivas (Berk, 1985; Arnett, 1989). De acordo com Scarr et al. (1994), “caregivers with specific training in child care and child development provide more sensitive and responsive care than do those without such training. However, overall educational level of caregivers appeared to be less important” (p.133).

Relativamente à estabilidade do prestador de cuidados, vimos no capítulo anterior, que as mudanças de educadores são um factor de stress, não apenas para as crianças, como também para os adultos.

No que diz respeito à experiência, Howes e Hamilton (2002) referem dados contraditórios. Em relação às crianças até aos 3 anos, profissionais com mais anos de experiência apresentaram comportamentos mais adequados (Howes, 1983, *in* Howes & Hamilton, 2002), mas o aumento nos anos de experiência foi também associado de um modo negativo à interacção social e à estimulação linguística (Ruopp et al., 1979, *in* Howes & Hamilton, 2002). Não obstante, “a experiência pode não ter uma relação linear com os progressos das crianças (Clarke-Stewart & Gruber, 1984), mas certamente que a experiência directa com as crianças tem que influenciar até certo ponto o modo como os educadores encaram os seus papéis” (Howes & Hamilton, 2002, p. 743).

Segundo Howes e Hamilton (2002), os educadores de infância desempenham vários papéis (viz. facilitação do desenvolvimento, orientação e apoio emocional, gestão de crianças e adultos, mediação de relações, ensino), atribuindo-lhes diferentes valores e graus de importância dependendo da qualidade e objectivos do modelo de atendimento em que trabalham, da idade das crianças que têm sob a sua responsabilidade e da sua formação, experiência e filosofia de ensino.

A qualidade dos ambientes onde a criança passa grande parte do seu tempo é influenciada, não só pelas características de estrutura e de processo, como também pelas orientações e crenças dos prestadores de cuidados. Estas orientações e crenças

incluem as atitudes e opiniões dos professores e/ou pais sobre os objectivos mais adequados para o programa ou contexto de cuidados e educação, métodos ou técnicas de educação das crianças e expectativas e aspirações educacionais para as crianças (E.C.C.E. Study Group, 1997).

Bryant et al. (1994) referem que as crenças dos professores têm sido foco de especial interesse. A investigação educacional tem, progressivamente, transferido o seu alvo de atenção dos comportamentos e características dos professores para os seus pensamentos, crenças e teorias, sendo “central a noção de que grande parte das acções e decisões dos professores se baseiam em certos quadros de referência, que representam as suas concepções acerca do ensino e da aprendizagem, e que têm uma estreita relação com as suas crenças e teorias implícitas” (Coelho, 2004).

Winter (2004) reporta-se ao *The South Australian Curriculum, Standards and Accountability Framework* (SACSA) (parte integrante de um currículo estatal mais amplo - do nascimento até aos 12 anos) que refere que o papel desempenhado pelos educadores no planeamento e implementação do currículo está relacionado com as suas crenças sobre a infância e aprendizagem das crianças e com as expectativas que têm para as crianças. Berthelsen et al. (2002) consideram que, logo nos cursos de formação inicial, se devem analisar as crenças dos estudantes sobre crianças, ensino e prestação de cuidados/educação e os factores que influenciam essas teorias pessoais, para depois as relacionar com o conhecimento teórico formal.

Brownlee et al. (2004) consideram que as crenças epistemológicas pessoais – crenças de um indivíduo sobre o conhecimento, ensino e aprendizagem – dos profissionais de cuidados e educação para a infância são influenciadas pelas suas experiências educacionais e funcionam como factores mediadores da qualidade da prática.

As recentes abordagens construtivistas relativas à educação dos professores salientam a importância de conhecer os sistemas de crenças pessoais e as experiências anteriores na formação das pedagogias dos professores (Prawat, 1992, *in* Brownlee, Berthelsen, Irving, Boulton-Lewis, & McCrindle, 2000). Segundo Collinson (1996, *in* Brownlee et al., 2000), as crenças dos professores não só influenciam a sua prática, como também a sua vontade para procurar conhecimento profissional, em particular quando este conhecimento vai contra as suas crenças pessoais. Considera-se que as crenças epistemológicas pessoais têm uma grande influência no desenvolvimento do conhecimento, seja este em que área for (*viz.* cuidados e educação para a infância), pois

são os principais valores que estão funcionalmente relacionados com a acção (Hofer & Pintrich, 1997, *in* Berthelsen et al., 2004).²

As crenças dos professores têm sido definidas como um conjunto de suposições que estes têm sobre diversos processos educacionais (viz. currículo, ensino, aprendizagem, conhecimento) (Lovat & Smith, 1995, *in* Handal, 2004) e é um termo utilizado para representar as concepções e o conhecimento prático, pessoal e experiencial dos professores (Pajares, 1992; Marland, 1994; Anderson & Bird, 1995, *in* Handal, 2004). Estas crenças funcionam também como modelos mentais que orientam o processamento de nova informação e a prática dos professores, actuando como mediadores entre os objectivos do currículo e a sua real implementação, uma vez que os professores tomam decisões curriculares com base nos seus próprios esquemas afectivos e cognitivos (Lovat & Smith, 1995, *in* Handal, 2004).

Perry e outros investigadores (*in* Berthelsen et al., 2002) colocam as crenças epistemológicas num padrão contínuo que se inicia numa visão dualística, onde o conhecimento é visto como simples e absoluto e transmitido por autoridades, até uma visão relativista, que considera o conhecimento como um constante processo de questionamento, sendo demasiado complexo, temporário e incerto para poder ser objectivo. Arredondo e Rucinski (1996, *in* Berthelsen et al., 2002), constataram que professores com crenças epistemológicas relativistas eram mais democráticos, empáticos e inovadores e recorriam mais a estratégias construtivistas de ensino. “It appears that individuals with relativistic epistemological beliefs are more likely to conceive of learning and teaching as a process of facilitation rather than one based on transmission of knowledge” (Berthelsen et al., 2002, p. 504). Nesta linha, os responsáveis pelos cuidados e educação de crianças mais novas que têm crenças relativistas e são mais reflexivos sobre as suas experiências de conhecimento, ensino e aprendizagem têm mais probabilidades de se envolverem em práticas construtivistas e de procurarem desenvolver parcerias activas de ensino e aprendizagem, mesmo com crianças muito pequenas. Pelo contrário, prestadores de cuidados e educadores com crenças dualísticas poderão recorrer a práticas mais centradas no professor, que se baseiam na ideia de que as crianças aprendem pela instrução directa de alguém com mais conhecimentos (Berthelsen et al., 2002). Melhores práticas nas salas de actividades/aulas foram

² No sentido que aqui é dado, *conhecimento* é, de um modo mais geral, considerado como reflectindo verdades objectivas, enquanto *crenças* são construções mais subjectivas que incluem dimensões afectivas e de avaliação (Nespor, 1987, *in* Brownlee et al, 2000), podendo ser fortemente mantidas e, por isso, terem maior probabilidade de influenciar o comportamento do que o conhecimento por si só (Pajares, 1992, *in* Brownlee et al, 2000).

associadas a um forte acordo, por parte dos professores, com as orientações definidas pelas práticas desenvolvimentalmente adequadas (Bryant, Clifford, & Peisner, 1991; Charlesworth et al., 1993, *in* Bryant et al., 1997) e os professores com crenças relacionadas com a partilha de autoridade, tendem a desenvolver actividades mais desenvolvimentalmente apropriadas (Oakes & Caruso, 1990, *in* Bryant et al., 1997).

Porém, como refere Coelho (2004), apesar de se considerar a importância das experiências precoces no desenvolvimento das crianças e que a formação e o desempenho dos profissionais se relaciona com a qualidade dos cuidados e educação da criança em creche, o modo como estes “compreendem as suas práticas e contextos de práticas não têm sido interrogados [sendo] o estudo do pensamento dos educadores, e em particular a investigação das suas crenças, teorias implícitas ou conhecimentos práticos, e do modo como se articulam com as práticas que desenvolvem (...) um campo pouco explorado” (p.1).

Um dos objectivos do E.C.C.E. Study (1997) era traçar as orientações educacionais dos pais e professores de crianças em idade pré-escolar dos quatro países participantes no estudo, com base num modelo de três componentes: 1) ideias e crenças sobre o desenvolvimento das crianças e em que medida este depende da educação; 2) ideias e crenças sobre objectivos e princípios educacionais; 3) ideias e crenças sobre o jardim de infância como um contexto educacional e sobre como pais e serviços de educação devem partilhar as respectivas responsabilidades nos cuidados e educação para a infância. Para além das características de estrutura e de processo dos ambientes familiares e dos programas e centros de educação pré-escolar, é distinguido um terceiro domínio da qualidade educacional – as orientações educacionais de pais e educadores de infância, que se relacionam com os objectivos educacionais definidos por pais e educadores para as suas crianças e as suas crenças e atitudes relativamente às crianças e à sua educação, ou seja, “the ideas, goals and values of those adults involved in the educational process.” (E.C.C.E. Study Group, 1997, p.85). “As such, beliefs and attitudes guide the manifest interactions between parents or teachers and children and influence the child-rearing environment.” (ibid., p. 84).

Apesar da existência de diferenças significativas em algumas variáveis, verificaram-se várias semelhanças entre os resultados dos países participantes (Alemanha, Áustria, Espanha e Portugal), indicando que: a) tanto mães como educadores perspectivavam o desenvolvimento como uma combinação entre hereditariedade e educação; b) pais e professores consideraram que a educação deve valorizar a iniciativa da criança, promovendo e encorajando o seu próprio desenvolvimento; c) educadores e mães partilhavam expectativas similares relativamente à idade em que a criança deverá adquirir determinadas competências e à sequência em que ocorre o desenvolvimento; d)

a maioria dos participantes concordava que os pais têm mais influência nas crianças do que os educadores; d) pais e professores deram mais importância ao papel dos centros e programas de educação pré-escolar no desenvolvimento da criança do que na função de guarda, considerando-os como uma extensão da educação familiar. A comparação entre pais e professores levou a concluir que: a) os educadores consideravam ter um papel mais importante no desenvolvimento das crianças do que as mães o consideravam; b) os educadores valorizavam mais os problemas possíveis de interferir com a cooperação escola-família, enquanto os pais relevavam mais as questões relacionadas com a adaptação das instituições às necessidades das famílias; c) os educadores mostraram atitudes em relação à educação das crianças menos directivas e menos orientadas academicamente, dando maior ênfase ao desenvolvimento sócio-emocional, do que as mães; d) em relação às tarefas dos centros e programas pré-escolares, os educadores davam mais importância a tarefas promotoras do desenvolvimento, ao passo que as mães valorizavam mais tarefas relacionadas com regras sociais e saúde e segurança (E.C.C.E. Study Group, 1997).

No que diz respeito aos participantes de Portugal, em particular, as mães portuguesas tendiam a ter expectativas mais tardias relativamente ao desenvolvimento das crianças e, à semelhança das mães espanholas, a ser mais directivas nas suas abordagens à educação das crianças. No que concerne os professores, tal como as mães, também os educadores portugueses esperavam que a aquisição de determinadas competências no desenvolvimento das crianças acontecesse mais tarde. Contudo, as diferenças entre professores dos vários países foram mais ténues, o que pode ser atribuído aos efeitos da formação profissional, o que pode levar a uma maior partilha de crenças e valores (ibd.).

Cassidy e Lawrence (2000) empreenderam um estudo exploratório com o objectivo de analisar a capacidade dos educadores de articular as suas crenças com a sua prática, com base nos *racionais*³ que davam sobre a mesma, assim como as influências pessoais e profissionais que se relacionam com essas crenças e *racionais*. Pediram aos educadores que fornecessem *racionais* dos seus comportamentos e actividades, estando 33% deles relacionados com o desenvolvimento sócio-emocional das crianças, 10% com o desenvolvimento cognitivo e 6% com o desenvolvimento da linguagem. A análise dos resultados permitiu observar que os educadores com cursos de 4 anos, independentemente da idade da criança, referiram duas vezes mais *racionais* focados na dimensão cognitiva do que os educadores com níveis de educação mais

³ A palavra *racionais* é uma tradução da autora da palavra inglesa *racionales*, que se refere a *argumento*, *lógica*, *raciocínio*, *explicação*.

baixos. Também se verificou que poucos *racionais* estavam relacionados com o que os educadores tinham aprendido nos seus ambientes de educação formais, estando a maioria relacionada com a sua experiência como professores ou com a sua experiência pessoal com os próprios filhos ou dentro da sua família de origem.

Coelho (2004) desenvolveu uma investigação sobre as ideias dos educadores de infância sobre a creche, com o objectivo de “explorar as conceptualizações (crenças e teorias) que os educadores organizam através da sua experiência com crianças com menos de três anos em contexto de creche, nomeadamente as suas crenças e teorias em relação a esse contexto, às crianças e ao processo educativo” (p.2). Para isso, entrevistou 14 educadoras de infância a trabalhar em contexto de creche e os dados obtidos através da análise qualitativa das entrevistas permitiram definir quatro temas: 1) *Agenda das educadoras*; 2) *Desenhando o currículo*; 3) *(Re)definindo a profissionalidade*; e 4) *(Re)formulando as concepções acerca da creche*. O primeiro tema refere-se aos princípios formulados pelas educadoras como orientações para a sua acção em creche e os três restantes são relativos “aos processos através dos quais as educadoras foram (...) conferindo significado às diversas dimensões da sua actuação e do contexto em que a desenvolvem” (p.254).

Mais especificamente, a *Agenda das educadoras* refere-se às principais preocupações das educadoras sobre a sua acção em creche, que se baseiam em crenças, valores e sentimentos, nomeadamente: a) importância dada à afectividade; b) necessidade de individualizar o atendimento da criança em creche; c) desenvolvimento e à socialização da criança, como princípios orientadores e justificativos da acção em creche, ultrapassando a simples prestação de cuidados; d) necessidade de articulação da acção das educadoras e das famílias, especialmente importante em contexto de creche.

Relativamente ao tema *Desenhando o currículo*, salienta-se a necessidade de orientações curriculares para a creche, pois apesar de as educadoras rejeitarem a ideia de currículo neste contexto, sentem a falta de um referencial teórico; é, também, indicada a forma como o contexto educativo é organizado e gerido, ressaltando um relativo isolamento no desenvolvimento da acção das educadoras, uma concepção limitada quanto ao que estas consideram ser o espaço educativo (em geral, restringe-se à sala ou ao ambiente imediato onde se movimentam as crianças e os adultos) e o facto de a definição de um tempo educativo estar muito ligado ao desenvolvimento de actividades orientadas e planeadas.

O tema *(Re)definindo a profissionalidade* abrange as formulações centradas na problemática da profissionalidade específica do educador em creche, surgindo dois aspectos essenciais: o processo de “tornar-se educadora de creche” e a identificação dos saberes profissionais.

“Todas as educadoras situam a entrada no mundo da creche como o elemento desencadeador das transformações no seu modo de pensar o exercício da profissão nesse contexto” (p. 347), que se referem essencialmente à reformulação de assunções prévias sobre a creche, ao confronto com os sentimentos de desvalorização social associados a este contexto e à tentativa de definição do alvo das suas missões. Neste estudo, a maioria das educadoras iniciou a actividade profissional em contextos de educação pré-escolar e a sua entrada na creche não foi uma opção deliberada. A experiência neste contexto levou à alteração da ideia prévia de que a actividade neste contexto não contém intenções educativas e à necessidade de definir a “singularidade” do trabalho em creche. Apesar desta necessidade ser comum a todas as educadoras, as suas visões são diferentes dependendo da “maior ou menor ênfase colocada na definição do trabalho em creche como ‘mais limitativo’ por comparação com aquele que podem realizar em contextos da rede pré-escolar” (p.349). A autora deste estudo salienta que o processo de transformação das assunções prévias das educadoras “é gerador de sentimentos contraditórios e revela, em muitos casos, a ausência de um referencial suficientemente explícito que as situe e permita definir a sua profissionalidade sem recorrerem sistematicamente à comparação com a actividade pré-escolar” (p. 351). Coelho (2004) refere que, de uma forma geral, os educadores de infância são confrontados com imagens desvalorizadas da sua identidade a actividade profissionais, estando este aspecto ainda mais vincado na situação dos educadores que trabalham em creche. A maioria das educadoras participantes neste estudo deparou-se com estas perspectivas logo na formação inicial, o que leva à necessidade de se reflectir sobre a formação que é dada aos educadores de infância. O último aspecto do processo de se tornar numa educadora de creche está relacionado com a definição do âmbito das suas missões, identificando a organização da equipa educativa, a articulação com as auxiliares e o processo de modelação dos comportamentos destas como factores a considerar dentro deste âmbito. Porém, verificou-se que a criança está, de modo quase exclusivo, no centro das suas intervenções. Apesar do trabalho com as famílias ser uma preocupação evidenciada por todas as educadoras, só algumas parecem assumir a “interacção com as famílias como um âmbito explícito e intencional da sua intervenção” (p. 357).

No que diz respeito à identificação dos saberes profissionais, foi visível uma “sistemática alusão das educadoras à sua formação como argumento de ‘profissionalização’ face aos saberes empíricos das auxiliares” (p. 358), destacando-se dois aspectos essenciais: as fontes dos saberes e o âmbito dos saberes. Relativamente ao primeiro aspecto, salientou-se: a) o facto de a formação inicial ser “insuficiente e particularmente lacunar no que se refere à sua preparação para o trabalho em creche

[estando] o único verdadeiro contributo (...) associado com os conhecimentos adquiridos no âmbito da psicologia do desenvolvimento” (p. 359), assim como a inexistência de formação contínua ou pós-graduada nesta área; b) uma formação formal demasiado teórica, “desprovida de instrumentalidade para a prática” (p. 360); c) uma maior valorização das experiências pessoais (viz. maternidade) em relação à formação, criando uma situação de ambiguidade na medida em que as educadoras esperam que a sua acção se distinga das auxiliares devido à formação, mas consideram as experiências (a que as auxiliares também têm acesso) como um dos contributos mais importantes para a construção dos seus saberes; d) a visão da construção de saberes na profissão como a principal fonte de aprendizagem, sendo “o exercício da profissão (...) encarado por todas as educadoras como a fonte e o tempo decisivos, não apenas de reformulação de representações prévias e de reconstrução das suas identidades profissionais, mas também de consolidação de saberes” (p. 362). No que diz respeito aos domínios ou tipos de conhecimentos e competências considerados mais importantes para a prática em contexto de creche, são referidos saberes relativos ao desenvolvimento, observando-se uma valorização das educadoras em “conhecimentos oriundos de uma psicologia do desenvolvimento essencialmente descritiva, centrada na definição das aquisições a realizar pela criança em cada ‘fase’ de desenvolvimento” (p. 362); saberes no âmbito da comunicação, mais especificamente no domínio de competências interpessoais e de interacção com as crianças, pais e auxiliares; e saberes na área da saúde, em particular sobre aspectos necessários para criar um ambiente seguro e saudável (viz. cuidados básicos, doenças infantis, nutrição, segurança).

Finamente, os aspectos do pensamento das educadoras que enquadram as suas formulações sobre as práticas e são, simultaneamente, reformuladas em função dessas práticas e da experiência real (viz. visões sobre a educação não parental e sobre o papel da creche na sociedade), incluem-se no último tema – *(Re)formulando as concepções acerca da creche*. As educadoras tendem a partilhar a visão, geral na sociedade portuguesa, de que os cuidados e educação das crianças são principalmente uma responsabilidade das famílias. Apesar de reconhecerem o direito e a necessidade de a mulher trabalhar fora de casa, encaram a maternidade como a sua função principal, o que remete para “a ideia de que a ligação materno-infantil é de alguma forma ameaçada pela adopção de tarefas profissionais pela mulher” (p. 366). Algumas educadoras referem achar importante a integração das creches no Sistema Educativo e a passagem da sua tutela para o Ministério da Educação, mas não é uma preocupação central que o Estado deva olhar para o atendimento à primeira infância como uma questão pública. Não obstante o facto da criança ser o principal alvo das suas acções, a creche é essencialmente vista como um serviço para as famílias, sendo do ponto de vista da

criança “um mal necessário” ou “um mal menor” (quando comparada com amas ou outros contextos informais). Esta ideia está muito relacionada com a dificuldade de atender a necessidades individuais e dar todo o afecto necessário neste contexto, para além de ser um local propício a doenças infecto-contagiosas. No seu trabalho, Coelho (2004) refere que “(...) sendo a educação e socialização primária sobretudo um assunto (...) das famílias, o processo através do qual se transforma em ‘tarefa profissional’ é ele próprio também um processo contraditório (Haddad, 2002), o que permite compreender com maior profundidade os conflitos identificados (...)” (p. 367). As tentativas de resolver a ambivalência e a conflitualidade que as concepções dominantes sobre a creche suscitam, conduzem as educadoras a “Transformar a creche num bem”, levando ao questionamento das assunções prévias e ao discernimento de factores de mudança que possibilitem considerar a creche como ambiente favorável para a criança. No que diz respeito à reformulação das assunções prévias, “(...) à semelhança da desvalorização da actividade da educadora em creche, também a crença em que esta constitui “um mal necessário” é uma crença organizada precocemente e favorecida sobretudo pela sua formação inicial” (p. 371). Apesar de a creche ser entendida essencialmente como uma resposta às necessidades das famílias, o processo de a “tornar num bem” foca-se quase exclusivamente na criança, nomeadamente na importância dada ao efeito compensatório da creche e na identificação de ganhos desenvolvimentais para a criança pela sua experiência neste contexto.

A tentativa de identificar factores de mudança é dificultada pela ausência de um modelo de atendimento bem clarificado, onde sejam evidenciadas as diferenças entre o atendimento colectivo e o atendimento individual. A educação não parental é considerada pelas educadoras menos como uma escolha e mais como uma necessidade (essencialmente económica) e a creche deverá seguir um modelo maternal, tentando reproduzir o “ambiente familiar”. A maior parte das educadoras refere a diminuição do tempo de permanência da criança na creche como o factor de mudança mais importante, sendo mais prejudicial o tempo que a criança passa neste contexto, do que o contexto em si. Algumas profissionais identificam o factor *qualidade* como determinante para que a creche seja um contexto favorável ou adverso, valorizando características de estrutura (viz. espaços, equipamentos, número de adultos), características das pessoas (viz. afectuosidade, empatia, empenho) e a existência de uma educadora em cada grupo (ibd.).

Como já foi referido no capítulo anterior, a tese de doutoramento de Barros (2007) incluiu uma exploração das ideias dos educadores de infância/auxiliares de educação em creche quanto à qualidade neste contexto. A análise qualitativa das entrevistas efectuadas neste estudo indicou que a maioria dos profissionais valoriza a necessidade

de um espaço interior adequado (viz. boas condições de temperatura, iluminação e arejamento) e uma realização cuidada das principais rotinas, nomeadamente a alimentação e as práticas de saúde/higiene e segurança. As oportunidades de jogo livre, tanto no interior como no exterior da instituição, e o desenvolvimento de actividades que promovam o desenvolvimento, em particular actividades de motricidade fina e ampla, são consideradas necessárias, assim como a existência de materiais adequados e em quantidade suficiente nas salas de actividade. A importância das interacções também foi evidenciada, especialmente a relação estabelecida entre adultos e crianças e a necessidade dos profissionais possuírem características adequadas ao trabalho em creche (e.g. sensibilidade, alegria, afectividade). A análise dos resultados obtidos através de questionários acrescenta a promoção do desenvolvimento da linguagem, as interacções entre pares, a organização da sala e as estratégias de gestão da disciplina como características também muito valorizadas pelos profissionais.

Relativamente à avaliação da qualidade com base nos critérios da ITERS, educadores de infância e auxiliares consideram a creche onde trabalham de qualidade boa e esta avaliação não varia em função da sua formação, verificando-se uma associação positiva entre a importância atribuída pelos profissionais aos critérios de qualidade e à avaliação que efectuaram com base nesses critérios. Estas avaliações da qualidade da creche são mais elevadas do que as efectuadas por observadores externos. Os profissionais consideram importantes os critérios da ITERS – R, independentemente da sua idade, número de anos de educação formal, experiência profissional, estatuto profissional, salário, tipo de instituição em que trabalham ou faixa etária do grupo de crianças (Barros, 2007).

A leitura deste capítulo permite compreender em que medida determinadas características dos profissionais influenciam a qualidade, salientando-se a preponderância das suas ideias para a prática. Apesar de restarem poucas dúvidas de que as ideias dos profissionais têm uma influência determinante na prática dos profissionais, os estudos efectuados são escassos. Em Portugal, este facto é ainda mais acentuado, sendo a investigação relacionada com este aspecto quase inexistente.

IV. ESTUDO EMPÍRICO

1. Enquadramento Conceptual e Objectivos da Investigação

A crescente procura de serviços extrafamiliares de cuidados para a infância, nomeadamente contextos de atendimento formal como as creches, é uma realidade à qual deve ser dada resposta não só em quantidade, mas também em qualidade. Têm vindo a ser realizados diversos estudos chegando-se à conclusão que a frequência destes contextos não permite determinar, por si só, efeitos positivos ou negativos nas crianças. Muitos factores têm que ser levados em conta, nomeadamente o contexto familiar e cultural das crianças. Contudo, vários estudos, nomeadamente estudos longitudinais (eg. *Perry Pre-School*; *Head Start*; *Abecedarian*), demonstraram que a qualidade dos programas e ambientes produz efeitos positivos a curto e longo prazo no desenvolvimento das crianças, especialmente se estas forem provenientes de meios em desvantagem sócio-económica.

As crianças pertencentes à faixa etária dos 0 aos 3 anos apresentam características e necessidades diferentes das crianças entre os 3 e os 6 anos, daí que o papel dos profissionais (auxiliares de educação e educadores de infância) na creche deva também ser diferente do que é no jardim de infância. O papel dos profissionais está relacionado com vários factores, dos quais se destacam:

- quantidade e tipo de formação: nível de formação, formação específica, experiência profissional, tipo de programa;
- características do ambiente de trabalho e indicadores de qualidade: rácio adulto-criança, tamanho dos grupos, salários, número de horas de trabalho, estatuto legal dos contextos de atendimento (e.g. com ou sem fins lucrativos);
- características pessoais: idade, anos de serviço, temperamento, crenças, valores, ideias.

Segundo Barros (2007), “se os estudos que abordam as ideias dos pais sobre qualidade em contexto de creche e/ou jardim-de-infância são raros, os estudos que abrangem as ideias dos educadores são praticamente inexistentes” (p.115).

Este estudo tem como objectivo geral contribuir para uma maior compreensão das ideias dos profissionais sobre a creche e perceber a relação destas ideias com a função que desempenham (i.e. auxiliares de educação ou educadoras de infância). Também se pretende saber em que medida as ideias dos profissionais estão de acordo com o papel e as práticas a desenvolver em contexto de creche definidos pela literatura como adequados ao desenvolvimento.

Como resultados esperados, prevê-se que as ideias sobre o papel da creche como instituição e sobre o papel do profissional neste contexto sejam diferentes dependendo da função desempenhada pelos profissionais.

Na tese de mestrado de Cardoso (2006), acerca da qualidade do ambiente familiar e das ideias maternas sobre educação e desenvolvimento, a diversidade terminológica que se pode encontrar nos estudos sobre as ideias dos pais é sujeita a uma revisão, tendo esta autora concluído que o termo *ideias* é aquele que os autores (e.g. Goodnow, 1988; Goodnow & Collins, 1990; Cruz, 1998) consideram mais abrangente e neutro. Também neste trabalho se optou por utilizar a designação *ideias*, concordando com a reflexão feita pela autora. Não obstante esta decisão, tentou-se que os termos utilizados na referência a trabalhos de outros autores acerca desta temática respeitassem, o mais possível, a terminologia original adoptada pelos respectivos autores.

2. Método

2.1. Participantes

Participaram neste estudo 126 profissionais trabalhadores em creche, dos quais 71 (56.3%) são auxiliares de educação e 55 (43.7%) são educadoras de infância.

O conjunto de participantes estudado enquadra-se numa amostra de conveniência, sendo constituída por profissionais empregados em instituições do Grande Porto (mais concretamente Porto, Vila Nova de Gaia, Gondomar, Rio Tinto, Santo Tirso e Matosinhos). Foram contactadas dezassete instituições, das quais sete eram privadas com fins lucrativos, três eram IPSS, cinco pertenciam à Segurança Social e duas estavam ligadas a misericórdias. Os objectivos do estudo foram explicados aos directores ou coordenadores pedagógicos das instituições, através de carta ou pessoalmente, solicitando a sua colaboração e garantindo o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos.

Os dados deste estudo foram recolhidos junto de Auxiliares de Educação e Educadores de Infância que já tivessem trabalhado pelo menos um ano em contexto de creche, pois considerou-se necessário ter alguma prática para definir ideias o mais realistas possível. Para a caracterização dos grupos, considerou-se o sexo, a idade, os anos de serviço, os anos de serviço em contexto de creche, o nível de escolaridade, o número total de anos de escolaridade e dados relativos à formação.

Foram distribuídos 171 questionários e devolvidos 129, o que se traduz numa taxa de participação de 75,4%. Foram excluídos do estudo três questionários: dois por se referirem a profissionais que nunca tinham trabalhado em contexto de creche e um por estar quase totalmente não preenchido, resultando num total de 126 questionários válidos.

2.1.1. Caracterização dos Participantes

Todos os participantes da amostra pertencem ao sexo feminino. Observando o Quadro 1, verifica-se que os dois grupos profissionais são bastante homogéneos no que diz respeito à idade e aos anos de serviço. A média de idades das auxiliares é de 39.71 anos ($DP=9.80$), variando entre 24 e 63 anos. As educadoras apresentam uma média de idades de 37.71 ($DP=8.63$) e a sua idade varia entre 22 e 55 anos. Quanto aos anos de serviço, as auxiliares têm uma média de 15.49 anos, com um desvio-padrão de 9.72, e variam entre 1 e 39 anos. Por sua vez, as educadoras apresentam uma média nos anos de serviço de 12.96 ($DP=8.66$), que variam entre 1 e 33 anos.

Relativamente aos anos de serviço em creche, as auxiliares têm, em média, cerca do dobro de anos de serviço em creche ($M=8.95$, $DP=8.16$) que as educadoras ($M=4.02$, $DP=3.72$).

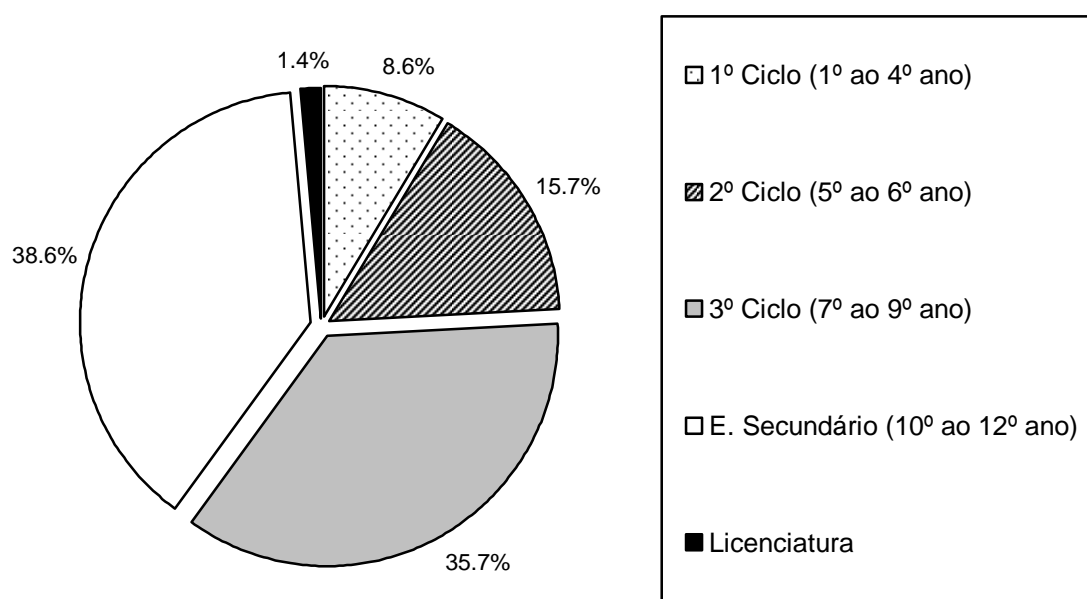
Em relação ao total de anos de educação formal, era esperado que as educadoras tivessem mais anos de escolaridade, uma vez que a sua ocupação profissional implica uma maior formação. Deste modo, o número total de anos de escolaridade das educadoras varia entre 13 e 20 ($M=16.44$, $DP=1.48$) e o das auxiliares entre 4 e 15 anos ($M=9.25$, $DP=2.70$).

Quadro 1. Médias, desvios-padrão e amplitude dos dados sócio-demográficos das auxiliares e das educadoras

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amp.</i>
Idade			
Auxiliares de Educação (n=69)	39.71	9.80	24-63
Educadoras de Infância (n=55)	37.71	8.63	22-55
Anos de serviço			
Auxiliares de Educação (n=70)	15.49	9.72	1-39
Educadoras de Infância (n=55)	12.96	8.66	1-33
Anos de serviço em creche			
Auxiliares de Educação (n=56)	8.95	8.16	1-39
Educadoras de Infância (n=52)	4.02	3.72	1-15
Anos de educação formal			
Auxiliares de Educação (n=60)	9.25	2.70	4-15
Educadoras de Infância (n=50)	16.44	1.48	13-20

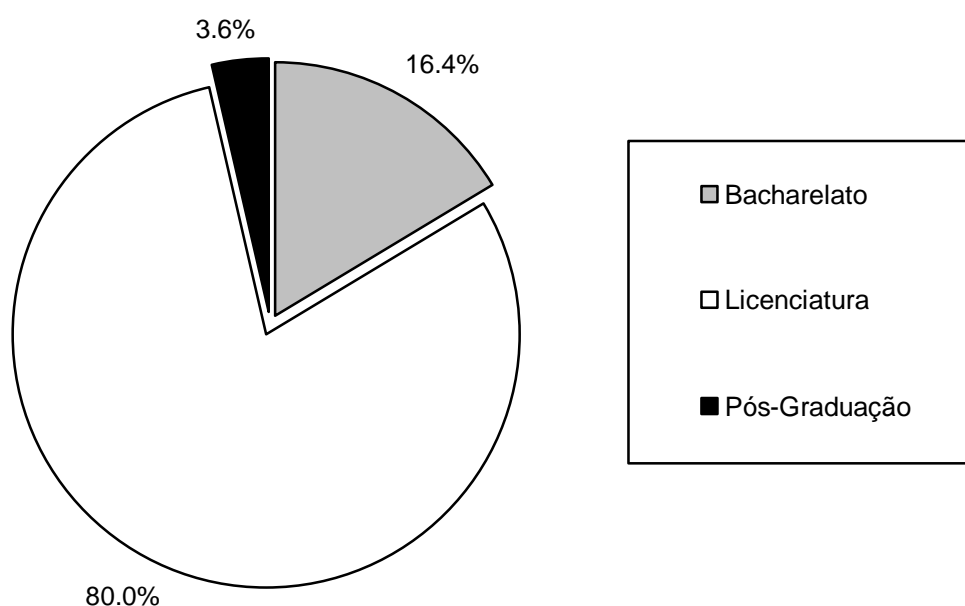
No que diz respeito ao nível de escolaridade, a maioria das auxiliares (98.6%) tinha menos que o 12º ano, sendo que 35.7% tinha o 3º Ciclo e 38.6% o Ensino Secundário (cf. Figura 1):

Figura 1. Distribuição das auxiliares pelo nível de educação formal (n=70)



A Figura 2 indica a distribuição dos níveis de escolaridade do grupo das educadoras de infância. Concluimos que nove (16.4%) têm o bacharelato, 44 (80%) possui licenciatura e duas (3.2%) realizaram uma pós-graduação.

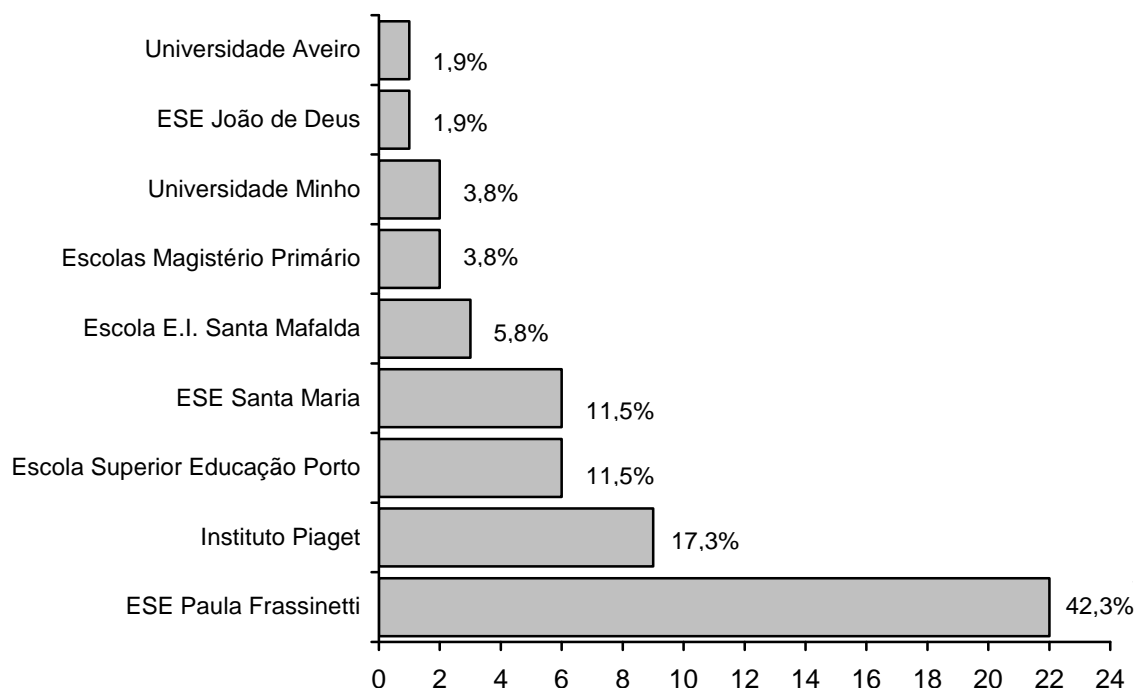
Figura 2. Distribuição das educadoras pelo nível de educação formal



No que concerne à formação, 39 (61%) auxiliares de educação referiram ter efectuado formação(ões) específica(s) e 25 (39%) afirmaram não o ter feito. Não se obteve resposta de sete participantes. Relativamente a esta questão, no caso da resposta ser afirmativa, era perguntado que formações tinham sido efectuadas e em que instituições. Verificou-se que apenas nove inquiridas declararam ter realizado o curso de auxiliares de acção educativa, referindo-se a maior parte das respostas a acções de formação, sendo a mais frequente sobre “Primeiros Socorros”. O local de realização das formações mais referenciado foi a própria instituição onde trabalhavam, seguindo-se o Centro Regional de Segurança Social. De destacar que duas das auxiliares indicaram acções de formação com temas específicos da creche, nomeadamente “Organização na Creche” e “Educar na Creche”.

Em seguida, apresentam-se as instituições formadoras das educadoras. Como é possível verificar na Figura 3, 42.3% das educadoras realizou o seu curso na Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 17.3% no Instituto Piaget, 11.5% na Escola Superior de Educação do Porto e 11.5% na Escola Superior de Educação de Santa Maria. As restantes efectuaram a sua formação na Escola de Educadoras de Infância Santa Mafalda (5.8%), nas Escolas do Magistério Primário (3.8%), na Universidade do Minho (3.8%), na Universidade de Aveiro (1.9%) e na Escola Superior de Educação João de Deus (1.9%).

Figura 3. Distribuição das educadoras por instituições de formação



Para finalizar a caracterização dos participantes, apresentam-se os dados relativos à abordagem de temas sobre creche durante a formação inicial ou em formações posteriores (cf. Quadro 2). De uma forma geral, a maioria das auxiliares (84%) e das educadoras (82%) referiu ter abordado temas sobre a creche durante a(s) formação(ões).

Quadro 2. Número e percentagem de auxiliares e educadoras relativamente à abordagem de temas sobre creche na(s) formação(ões)

	<i>Sim</i> <i>n (%)</i>	<i>Não</i> <i>n (%)</i>	<i>Não sabe</i> <i>n (%)</i>	TOTAL <i>n</i>
Auxiliares de Educação	36 (84%)	6 (14%)	1 (2%)	43
Educadoras de Infância	41 (82%)	9 (18%)	0 (0%)	50
TOTAL	77 (83%)	15 (16%)	1 (1%)	93

2.2. Instrumento

Hill e Hill (2002) definem estudo preliminar como “um estudo de pequena escala feito para fornecer informação relevante para a investigação principal” (p. 69), distinguindo dois tipos: estudos para testar um questionário já existente e estudos para apoiar a elaboração de um questionário novo.

Estes autores salientam a utilidade do estudo preliminar quando o investigador tem como propósito a confirmação ou extensão de um trabalho apresentado na literatura e não existe um questionário adequado à investigação, como é o caso do presente estudo.

No entanto, acrescentam que quando a literatura não fornece dados suficientes, sendo difícil encontrar as variáveis importantes a incluir no questionário (o que também se veio a verificar nesta investigação) é necessário realizar dois estudos preliminares. Para determinar a natureza geral das variáveis a medir, objectivo do primeiro estudo preliminar, poderá recorrer-se a entrevistas pouco estruturadas e/ou discussões de grupo, para depois utilizar a informação recolhida na elaboração do questionário. O segundo estudo preliminar tem como objectivo “verificar a adequação das perguntas escritas com base na informação fornecida pelo primeiro estudo.” (ibid., pp. 74).

Ghiglione e Matalon (1997) consideram que, usualmente, “um processo completo de inquirição deve começar por uma fase qualitativa, sob a forma de um conjunto de entrevistas não directivas ou estruturadas, a que se segue uma fase quantitativa” (pp.

105). Não obstante o pequeno número de pessoas inquiridas na fase qualitativa, “poderão ser retiradas conclusões suficientemente sólidas (...)” e é possível, pelo menos, concluir a existência das modalidades incluídas, mesmo que não seja possível inferir a sua importância (ibd.).

2.2.1. Construção do Instrumento

De acordo com Patton (1989, p. 196), a *entrevista* “(...) allow us to enter into the other person’s perspective”, sendo esta perspectiva “(...) meaningful, knowable, and able to be made explicit.” Assim, em relação aos questionários fechados, a entrevista permite chegar a uma informação mais completa, profunda e rica (Sierra Bravo, 2001).

Neste estudo foram realizadas entrevistas, pois considerou-se que a informação obtida permitiria identificar as dimensões e aspectos-chave a ser incluídos na construção do questionário a utilizar. Optou-se pelas entrevistas semi-directivas, que se caracterizam por contemplarem um guião previamente elaborado com as questões a serem exploradas. As questões não têm necessariamente que ser colocadas por uma ordem pré-definida, na medida em que o guião é apenas um ponto de apoio para assegurar a abordagem de todos os temas relevantes. Da mesma forma se assegura a exposição de todos os entrevistados aos mesmos tópicos. Sendo assim, o entrevistador deverá explanar as suas questões adequando-as ao contexto da entrevista, tanto no que se refere ao momento em que as coloca, como às palavras que opta por utilizar (Patton, 1989; Ghiglione & Matalon, 1997).

As entrevistas foram feitas, entre Novembro de 2006 e Janeiro de 2007, a um grupo de três educadoras de infância (tipo *discussão em grupo*) e, individualmente, a três educadoras de infância, três auxiliares de educação e duas especialistas na área, investigadoras com trabalhos sobre contexto da creche. Tiveram lugar em locais escolhidos pelos entrevistados, estando presentes apenas estes e o entrevistador, que seguiu um guião definido previamente (cf. Anexo I).

O guião da entrevista foi elaborado com base nos objectivos da investigação e dados da literatura e tinha como objectivos específicos saber o que pensam os profissionais relativamente:

- ao que consideram ser o papel da creche na sociedade e contribuições para o desenvolvimento da criança e da sociedade;
- à diferenciação ou não do papel da creche em cada faixa etária;
- ao que consideram ser o papel dos profissionais na creche;
- à existência ou não de condições/factores para exercer esse papel;
- ao que consideram ser o papel atribuído à creche pelos pais.

As entrevistas foram gravadas em áudio com autorização e, posteriormente, transcritas na totalidade (cf. Anexo II). No sentido de se identificar e sistematizar a informação obtida pelas entrevistas (cf. Anexo III), procedeu-se ao tratamento dos dados através da técnica de análise simples de conteúdo, como é sugerido por Hill e Hill (2002), que a definem como “um processo de codificação dos dados das entrevistas para encontrar temas comuns” (p.75). Segundo os mesmos autores, “no contexto de estudo preliminar, o objectivo da análise é encontrar temas comuns que representam as variáveis mais importantes a estudar na investigação principal” (p. 75). Holst (1968, citado por Ghiglione e Matalon, 1997, p. 181) define análise de conteúdo como “uma técnica para fazer inferências pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem.”

Segundo Ghiglione e Matalon (1997), o discurso produzido por um determinado número de pessoas inquiridas através da mesma técnica constitui o *corpus*, que posteriormente é analisado na tentativa de tornar cada discurso num modo mais fácil de abordar, isolar o que é mais pertinente e susceptível de responder ao que queremos saber sobre determinados pontos e estabelecer diferenças e semelhanças entre os discursos das pessoas interrogadas.

A análise de conteúdo das entrevistas deu origem a formulações que, juntamente com dados da literatura, permitiram elaborar uma primeira versão do questionário (cf. Anexo IV). Este primeiro questionário era constituído por: a) um conjunto de questões sobre as características demográficas dos participantes; b) dois grupos de afirmações apresentadas num formato de escala tipo Lickert com 4 pontos (onde 1 corresponde a *totalmente em desacordo* e 4 corresponde a *totalmente de acordo*). O primeiro grupo consistia em cinco afirmações sobre o grau de acordo quanto à importância de determinados factores para a prática em creche (viz. preparação inicial; formação académica; experiência; ideias; e existência de linhas orientadoras para o comportamento dos adultos) e o segundo em 23 afirmações relativas a competências da criança desenvolvidas pela sua frequência em creche; c) dois grupos onde era pedido que fosse atribuída uma nota de 1 a 10 (correspondendo 1 a *o que menos define* e 10 a *o que mais define*) a afirmações relacionadas com o papel da creche e com o papel do profissional na creche; d) uma questão aberta onde se solicitava que fossem indicadas entre 3 a 5 características que considerassem mais importante o profissional possuir para trabalhar em creche; e) e, por fim, um conjunto de 29 actividades para que fosse indicada a frequência com que estas eram realizadas na creche, através de uma escala de 4 pontos (*nunca; raramente; às vezes; muitas vezes*). Este primeiro questionário foi aplicado a quatro auxiliares de educação e a quatro educadoras de infância, entre o final do mês de Maio e o início do mês de Julho de 2007.

As respostas e sugestões dadas pelas profissionais inquiridas foram analisadas e deram origem a uma segunda versão do questionário (cf. Anexo V), descrevendo-se de seguida as principais alterações.

Verificou-se que as pessoas indagadas estavam *totalmente de acordo* quanto à grande maioria das afirmações sobre as competências da criança desenvolvidas pela sua frequência na creche. Alterou-se esta questão para uma de tipo aberto, onde eram pedidos apenas cinco aspectos considerados mais importantes a criança desenvolver em contexto de creche, com o intuito da selecção passar a ser mais restrita.

De uma forma semelhante, relativamente aos grupos onde se solicitava a atribuição de uma nota, também se verificou que quase todas as afirmações recebiam nota 10. De modo a obter-se maior diferenciação nas respostas, optou-se por um sistema de escolha e ordenação das afirmações.

As profissionais sugeriram que fosse incluída a opção *não se aplica* no grupo relativo à frequência de determinadas actividades em creche, por considerarem que algumas não eram possíveis de realizar por crianças de determinada idade. Também por esta razão, se passou a pedir que fosse indicada uma faixa etária específica. Modificou-se o enunciado de algumas actividades e foram incluídas mais quatro, obtendo-se um total de 35 actividades.

No final de Julho de 2007 este segundo questionário foi testado com duas auxiliares de educação e duas educadoras de infância. Procedeu-se, novamente a uma análise das respostas e sugestões e chegou-se à versão definitiva (cf. Anexo VI), procedendo-se apenas ao alargamento da escala de 4 para 5 pontos no grupo relativo à frequência de certas actividades e à especificação do significado de cada ponto da escala (*nunca*; *raramente* – menos que 1 vez por mês; *algumas vezes por mês* – 1 a 3 vezes por mês; *semanalmente* – 1 a 2 vezes por semana; *várias vezes por semana* – 3 ou mais vezes por semana).

2.2.2. Descrição do Instrumento

Neste estudo, optou-se por utilizar o questionário como instrumento de recolha de dados. Sierra Bravo (2003, pp. 369) define *questionário* como “(...) un conjunto de preguntas, preparado cuidadosamente, sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación para su contestación por la población o su muestra a que se extiende el estudio emprendido.” Ainda segundo o mesmo autor (2001, pp. 307), o questionário tem como objectivo “(...) obtener de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables objecto de la investigación.”

O facto de não se ter encontrado qualquer instrumento alusivo ao tema tratado nesta dissertação, conduziu à construção, pela autora deste trabalho, de um questionário sobre as ideias dos profissionais sobre o seu papel em creche (cf. Anexo VI).

O questionário foi construído com base em entrevistas e dados da literatura, como já foi referido anteriormente, e é de auto-preenchimento, sendo apenas necessário seguir as instruções gerais e específicas de cada grupo de questões. É constituído por:

- um conjunto de questões relativas à caracterização sócio-demográfica dos participantes, nomeadamente, sexo, idade, anos de serviço, anos de serviço em contexto de creche, nível de educação formal, número total de anos de educação formal e dados relativos à formação;

- um grupo de cinco afirmações sobre o grau de acordo quanto à importância de determinados factores para a prática em creche, nomeadamente a preparação inicial, a formação académica, a experiência, as ideias e a existência de linhas orientadoras para o comportamento dos adultos. As afirmações são apresentadas num formato de escala tipo Lickert com 4 pontos, em que 1 corresponde a *totalmente em desacordo* e 4 corresponde a *totalmente de acordo*;

- duas questões abertas onde se pedem cinco aspectos que os participantes consideram ser importante a criança desenvolver na creche e cinco características que o profissional deve possuir para trabalhar nesse contexto;

- um conjunto de 13 afirmações relativas ao papel da creche e de 14 relativas ao papel do profissional na creche, onde é pedido que os participantes, em cada conjunto, seleccionem as cinco afirmações que consideram mais importantes e que as ordenem por grau de importância;

- e finalmente, um conjunto de 35 itens, onde se procura especificar a frequência com que são realizadas certas actividades no contexto de creche numa determinada faixa etária, organizada numa escala de 5 pontos: 1) *nunca*; 2) *raramente* (menos que 1 vez por mês); 3) *algumas vezes por mês* (1 a 3 vezes por mês); 4) *semanalmente* (1 a 2 vezes por semana); 5) *várias vezes por semana* (3 ou mais vezes por semana), existindo ainda a possibilidade de optar por *não se aplica*, no caso de considerarem que a actividade não se aplica a determinada faixa etária ou é impossível de realizar por constrangimentos inevitáveis (e.g. imposições da instituição).

2.3. Procedimento

2.3.1. Recolha de Dados

Em Outubro de 2007 iniciaram-se os contactos com as instituições e procedeu-se à distribuição dos questionários às educadoras de infância afectas às salas de creche ou aos responsáveis pelas instituições (na maioria dos casos), que se responsabilizaram por distribuir os questionários e explicitar os objectivos do estudo aos profissionais. Em Fevereiro de 2008 terminou-se a recolha dos questionários.

2.3.2. Análise dos Dados

Após a recolha de dados, procedeu-se à sua introdução no programa estatístico *Statistical Package for Social Sciences – SPSS* (versão 15.0). Foram realizadas análises descritivas e inferenciais no sentido de explorar os dados obtidos. De modo a verificar diferenças entre os grupos, recorreu-se ao teste *t de Student* para amostras independentes. Finalmente, para determinar o tamanho do efeito, calculou-se o *d* de Cohen, considerando-se pequeno um *d* entre .20 e .40, moderado se estiver entre .40 e .70 e grande um se o *d* for maior que .70 (Cohen, 1988).

As questões de ordem qualitativa foram transcritas para facilitar o seu tratamento e análise. Através da técnica de análise simples de conteúdo, obtiveram-se categorias e indicadores relativos ao que as profissionais consideram ser mais importante a criança desenvolver em contexto de creche e às principais características dos profissionais para trabalhar em contexto de creche.

3. Resultados

3.1. Análise Quantitativa

Após a fase de exploração dos dados demográficos da amostra, procedeu-se à análise das questões relacionadas com as ideias das profissionais sobre o seu trabalho em creche. Começou por se examinar o primeiro bloco de questões, onde era pedido aos participantes que indicassem em que medida estavam de acordo com cada afirmação.

Relativamente à afirmação “Quando iniciei o meu trabalho em Creche senti que tinha uma preparação adequada”, auxiliares de educação ($M=2.76$, $DP=.80$) e educadoras de infância ($M=2.60$, $DP=.81$) estavam *moderadamente de acordo*, não se verificando diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($t(120)=1.10$, ns). O cálculo do Coeficiente d de Cohen indicou a existência de um efeito de tamanho pequeno ($d=.20$) (cf. Quadro 3).

Quanto à importância da formação académica para o trabalho em creche, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos ($t(122)=-2.69$, $p<.05$), determinando-se um efeito de tamanho moderado ($d=.46$). As auxiliares tendem a considerar a formação académica como menos importante para a prática em ambiente de creche ($M=2.19$, $DP=.91$), estando *moderadamente em desacordo*, do que as educadoras ($M=2.59$, $DP=.81$), que se situavam na posição *moderadamente de acordo*.

Em termos da relevância da experiência, as auxiliares ($M=3.45$, $DP=.72$) consideram-na como mais importante para a prática do que as educadoras ($M=3.13$, $DP=.72$), tendo sido também encontradas diferenças estatisticamente significativas entre grupos ($t(122)=2.48$, $p<.05$). Calculou-se a medida de Cohen para o tamanho do efeito, sendo este moderado ($d=.44$). Apesar das diferenças, ambos os grupos estão *moderadamente de acordo* quanto à afirmação de que a experiência é o mais importante para a prática em contexto de creche.

Tanto auxiliares ($M=3.39$, $DP=.55$) como educadoras ($M=3.42$, $DP=.60$) estão *moderadamente de acordo* quanto à existência de consenso entre as suas ideias e práticas reais, não se verificando, neste caso, diferenças estatisticamente significativas entre grupos ($t(122)=-0.26$, ns), nem a presença de qualquer efeito.

A existência de linhas orientadoras para o comportamento dos adultos na creche foi considerada como sendo mais necessária pelo grupo das educadoras ($M=3.72$, $DP=.50$) do que pelas auxiliares ($M=3.49$, $DP=.56$), existindo diferenças estatisticamente significativas ($t(117.91)=-2.43$, $p<.05$), sendo o tamanho do efeito moderado ($d=.43$). Efectivamente, as auxiliares estão *moderadamente de acordo* com esta afirmação, enquanto as educadoras estão *totalmente de acordo*.

Quadro 3. Médias, desvios-padrão, amplitude e testes de diferenças de médias entre grupos profissionais no grau de acordo relativamente aos itens 11 a 15

Item		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amp.</i>	<i>t (gl)</i>	<i>d</i>
11	Quando iniciei o meu trabalho em Creche senti que tinha uma preparação adequada.					
	Auxiliares de Educação (n=67)	2.76	.80	1-4	1.10 (120)	.20
	Educadoras de Infância (n=55)	2.60	.81	1-4		
12	A formação académica é o mais importante para a prática em Creche.					
	Auxiliares de Educação (n=70)	2.19	.91	1-4	-2.60*(122)	-.46
	Educadoras de Infância (n=54)	2.59	.81	1-4		
13	A experiência é o mais importante para a prática em Creche.					
	Auxiliares de Educação (n=69)	3.45	.72	1-4	2.48* (122)	.44
	Educadoras de Infância (n=55)	3.13	.72	1-4		
14	A minha prática está de acordo com as minhas ideias quanto ao que deve ser feito no contexto de Creche.					
	Auxiliares de Educação (n=69)	3.39	.55	2-4	-0.26 (122)	-.05
	Educadoras de Infância (n=55)	3.42	.60	2-4		
15	Deveriam existir linhas orientadoras para o comportamento dos adultos que trabalham em Creche.					
	Auxiliares de Educação (n=70)	3.49	.56	2-4	-2.43* (117.91)	-.43
	Educadoras de Infância (n=53)	3.72	.50	2-4		

†p< .10; * p< .05; ** p< .01; *** p< .001

d= medida de Cohen para cálculo do tamanho do efeito (pequeno se .20<*d*<.40, moderado se .40<*d*<.70, grande se *d*>.70 (Cohen, 1988).

Nota: 1 – totalmente em desacordo; 4 – totalmente de acordo

Relativamente à definição do papel da creche e do papel do profissional nesse contexto, era pedido aos participantes que escolhessem e ordenassem as cinco afirmações que consideravam ser mais importantes. No entanto, algumas profissionais escolheram os enunciados que consideravam mais relevantes, mas não lhes atribuíram uma ordem de importância. Por esta razão, procedeu-se primeiro a uma análise da frequência de escolhas para cada afirmação, obtendo-se desta forma as cinco afirmações mais escolhidas por cada grupo. Posteriormente, para as cinco afirmações mais escolhidas por cada grupo, calcularam-se as médias do grau de importância atribuído a cada uma delas, apenas com base nas respostas das auxiliares e educadoras que efectuaram a ordenação.

O Quadro 4 mostra o número e percentagem de auxiliares e educadoras que escolheram cada afirmação apresentada para definir o papel da creche. Os valores correspondentes às afirmações mais frequentes são apresentados a negrito e os valores referentes às afirmações menos escolhidas estão em itálico.

Como se pode observar pelo Quadro 4 e pela Figura 4, a análise das respostas das auxiliares quanto ao que consideram ser mais importante para definir o papel da creche revelou que as afirmações mais escolhidas, por ordem decrescente de frequência, foram: 1) item 30 – *assegurar o bem-estar das crianças enquanto os pais trabalham* (77.5%); 2) item 33 – *proporcionar bem-estar emocional* (76.1%); 3) item 32 – *satisfazer as necessidades básicas* (70.4%); 4) item 39 – *proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças* (62.0%); e 5) item 37 – *fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso* (57.7%).

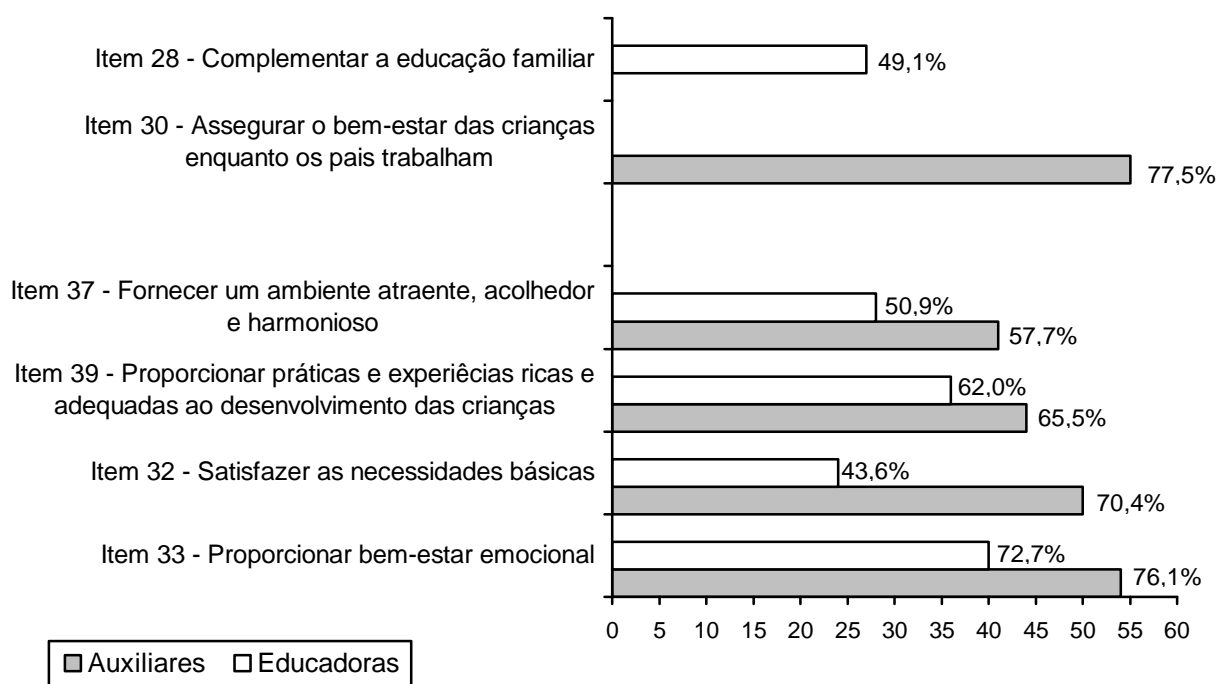
Observa-se que, em relação às educadoras, os enunciados mais frequentes, igualmente por ordem decrescente, foram: 1) item 33 – *proporcionar bem-estar emocional* (72.7%); 2) item 39 – *proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças* (65.5%); 3) item 37 – *fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso* (50.9%); 4) item 28 – *complementar a educação familiar* (49.1%); e 5) item 32 – *satisfazer as necessidades básicas* (43.6%). De notar, que apesar de a frequência de escolha ser diferente, quatro das cinco afirmações mais escolhidas para definir o papel da creche é comum aos dois grupos (itens 32, 33, 37 e 39).

Quadro 4. Número e percentagem de auxiliares (N=71) e educadoras (N=55) que escolheram cada afirmação relativamente ao papel da creche (itens 26 a 39)

Item	Papel da Creche	Auxiliares de Educação <i>n</i> (%)	Educadoras de Infância <i>n</i> (%)
26	preparação para o Jardim de Infância	11 (15.5)	1 (1.8)
27	fazer a transição da família para uma comunidade mais vasta	18 (25.4)	16 (29.1)
28	complementar a educação familiar	21 (29.6)	27 (49.1)
29	substituir a educação familiar	0 (0)	0 (0)
30	assegurar o bem-estar das crianças enquanto os pais trabalham	55 (77.5)	18 (32.7)
31	promover o envolvimento dos pais na vida dos filhos	8 (11.3)	8 (14.5)
32	satisfazer as necessidades básicas (ex.: sono, alimentação, higiene)	50 (70.4)	24 (43.6)
33	proporcionar bem-estar emocional	54 (76.1)	40 (72.7)
34	fornecer atendimento personalizado/individualizado	11 (15.5)	19 (34.5)

35	fornecer condições de limpeza e asseio adequadas	22 (31.0)	10 (18.2)
36	fornecer materiais e espaços adequados às crianças	27 (38.0)	19 (34.5)
37	fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso	41 (57.7)	28 (50.9)
38	dar respostas adequadas às competências das crianças	15 (21.1)	19 (34.5)
39	proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças	44 (62.0)	36 (65.5)

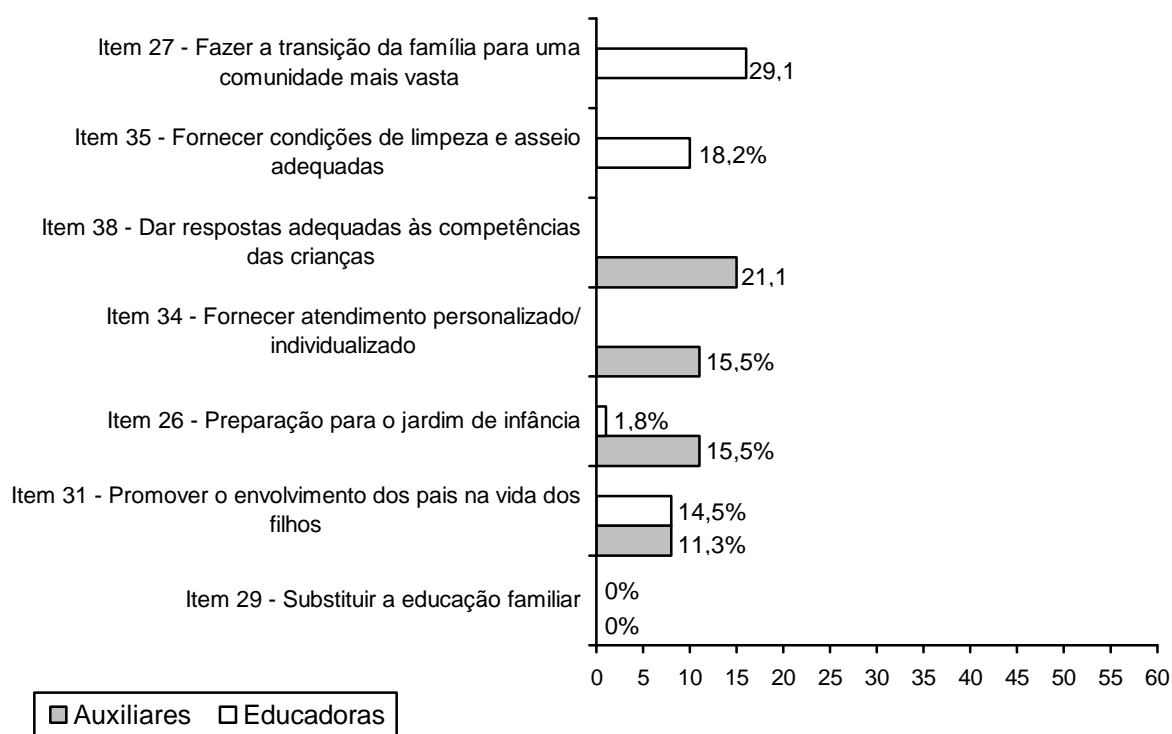
Figura 4. Disposição das cinco afirmações mais frequentes por grupos profissionais relativamente ao papel da creche



Relativamente ao que as profissionais consideram ser menos importante para definir este papel (cf. Quadro 4 e Figura 5), verifica-se que o item 29 – *substituir a educação familiar* não foi escolhido por nenhuma das inquiridas. As auxiliares escolheram com menos frequência o item 31 – *promover o envolvimento dos pais na vida dos filhos* (11.3%); o item 26 – *preparação para o Jardim de Infância* e o item 34 – *fornecer atendimento personalizado/individualizado* (ambos com 15.5%); e, finalmente, o item 38 – *dar respostas adequadas às competências das crianças* (21.1%). Em semelhança ao que se observou para as afirmações mais escolhidas, três das cinco afirmações menos frequentes são comuns no grupo das auxiliares e no grupo das educadoras (itens 26, 29 e 31), tendo este último grupo escolhido os seguintes itens como os menos importantes para

definir o papel da creche: item 26 – *preparação para o Jardim de Infância* (1.8%); item 31 – *promover o envolvimento dos pais na vida dos filhos* (14.5%); item 35 – *fornecer condições de asseio e limpeza adequadas* (18.2%); e item 27 – *fazer a transição da família para uma comunidade mais vasta* (29.1%).

Figura 5. Disposição das cinco afirmações menos frequentes por grupos profissionais relativamente ao papel da creche



Considerando apenas o número de participantes que fizeram a ordenação das afirmações escolhidas como mais importantes para definir o papel da creche (onde 1 corresponde à primeira afirmação mais importante e 5 à quinta afirmação mais importante), pela análise do Quadro 5, podemos verificar que o grupo das auxiliares ordena do mais para o menos importante: o item 30 ($M=1.96$, $DP=1.28$); o item 33 ($M=2.18$, $DP=1.21$); o item 32 ($M=2.63$, $DP=1.34$); o item 37 ($M=3.14$, $DP=1.52$); e o item 39 ($M=3.18$, $DP=1.34$).

Por sua vez, as educadoras ordenam, também por ordem decrescente de importância, os itens: 33 ($M=1.62$, $DP=0.75$); 32 ($M=2.67$, $DP=1.50$); 37 ($M=3.18$, $DP=1.61$); 39 ($M=3.25$, $DP=1.40$); e 28 ($M=3.59$, $DP=1.00$).

No que diz respeito aos itens considerados como mais importantes por ambos os grupos profissionais, verificamos que: o item 32 é julgado como ligeiramente mais importante para definir o papel da creche pelas auxiliares ($M=2.63$, $DP=1.34$) do que pelas educadoras ($M=2.67$, $DP=1.50$), assim como o item 37 ($M=3.14$, $DP=1.52$ e $M=3.18$, $DP=1.61$, respectivamente) e o item 39 ($M=3.18$, $DP=1.34$ e $M=3.25$, $DP=1.40$, respectivamente). Ao contrário, o item 33 é mais importante para o grupo das educadoras ($M=1.62$, $DP=0.75$) do que para as auxiliares ($M=2.18$, $DP=1.21$), tendo sido o único onde se encontraram diferenças estatisticamente significativas ($t(72.86) = 2.60$, $p < .05$), apresentando um efeito de tamanho moderado ($d = .56$).

Quadro 5. Número, médias, desvios-padrão, amplitude e testes de diferenças de médias entre grupos profissionais no grau de importância atribuído às cinco afirmações mais frequentes para definir o papel da creche

Item	Papel da Creche (ordenação das afirmações mais frequentes)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amp.</i>	<i>t (gl)</i>	<i>d</i>
28	complementar a educação familiar						
	Educadoras de Infância	27	3.59	1.00	1 – 5	-	-
30	assegurar o bem-estar das crianças enquanto os pais trabalham						
	Auxiliares de Educação	46	1.96	1.28	1 – 5	-	-
32	satisfazer as necessidades básicas (ex.: sono, alimentação, higiene)						
	Auxiliares de Educação	41	2.63	1.34	1 – 5	-0.91 (63)	-.03
	Educadoras de Infância	24	2.67	1.50	1 – 5		
33	proporcionar bem-estar emocional						
	Auxiliares de Educação	44	2.18	1.21	1 – 5	2.60* (72.86)	.56
	Educadoras de Infância	39	1.62	0.75	1 – 3		
37	fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso						
	Auxiliares de Educação	35	3.14	1.52	1 – 5	-0.90 (61)	-.03
	Educadoras de Infância	28	3.18	1.61	1 – 5		
39	proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças						
	Auxiliares de Educação	39	3.18	1.34	1 – 5	-0.22 (73)	-.05
	Educadoras de Infância	36	3.25	1.40	1 – 5		

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

d = medida de Cohen para cálculo do tamanho do efeito (pequeno se $.20 < d < .40$, moderado se $.40 < d < .70$, grande se $d > .70$ (Cohen, 1988).

Nota: 1 – primeira afirmação mais importante; 5 – quinta afirmação mais importante

No Quadro 6 apresenta-se o número e percentagem de auxiliares e educadoras que escolheram cada afirmação relativa ao papel do profissional na creche. Mais uma vez, se indicam os valores referentes às afirmações mais frequentes a negrito e os valores correspondentes às afirmações menos escolhidas em itálico.

Como é possível verificar no Quadro 6 e na Figura 6, as auxiliares de educação consideram como os mais importantes, por ordem decrescente de frequência, os itens: 1) 49 – *estimular as crianças* (70.4%); 2) 50 – *brincar* (64.8%); 3) 54 – *estabelecer laços afectivos com a criança* (62.0%); 4) 51 – *aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças* (54.9%); e 5) 45 – *observar e identificar interesses e necessidades das crianças* (50.7%).

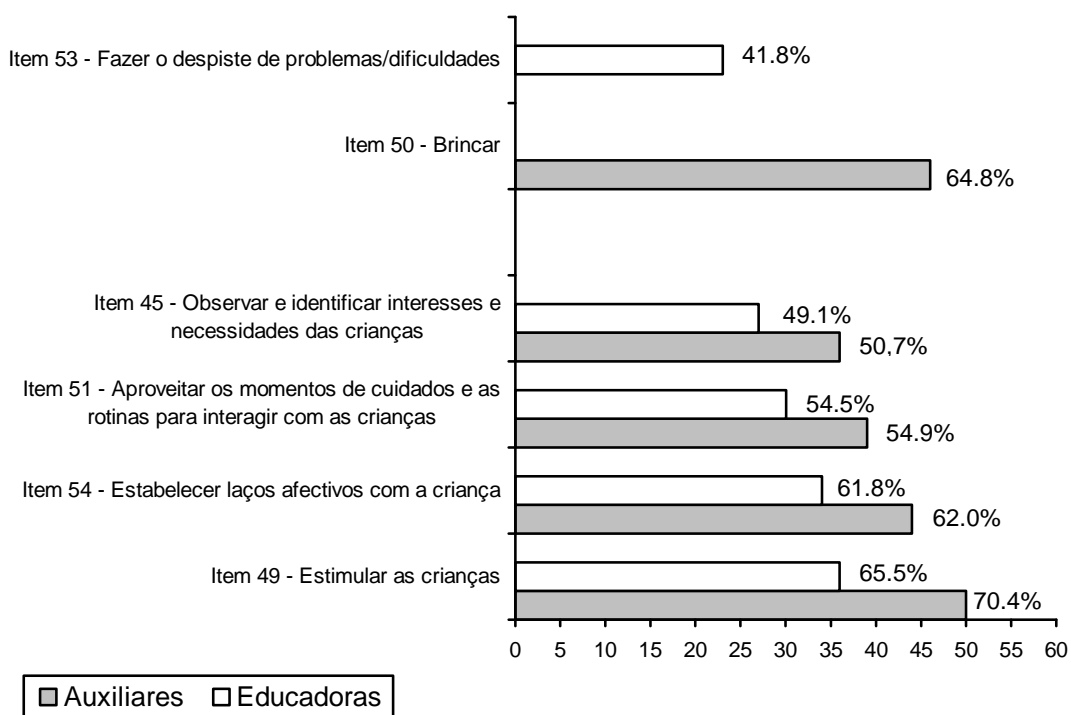
A análise das respostas das educadoras revelou que as afirmações mais frequentes, também por ordem decrescente, são: 1) 49 – *estimular as crianças* (65.5%); 2) 54 – *estabelecer laços afectivos com a criança* (61.8%); 3) 51 – *aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças* (54.5%); 4) 45 – *observar e identificar interesses e necessidades das crianças* (49.1%); e 5) 53 – *fazer o despiste de problemas/dificuldades* (41.8%). De notar, mais uma vez, que apesar de a frequência da escolha ser diferente, quatro das cinco afirmações mais frequentes são comuns nos dois grupos (itens 45, 49, 51 e 54).

Quadro 6. Número e percentagem de auxiliares (N=71) e educadoras (N=55) que escolheram cada afirmação relativamente ao papel do profissional na creche (itens 45 a 59)

Item	Papel do Profissional na Creche	Auxiliares de Educação <i>n</i> (%)	Educadoras de Infância <i>n</i> (%)
45	observar e identificar interesses e necessidades das crianças	36 (50.7)	27 (49.1)
46	estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações	8 (11.3)	5 (9.1)
47	estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa	8 (11.3)	9 (16.4)
48	interpretar os comportamentos da criança e dar-lhes significado	19 (26.8)	4 (7.3)
49	estimular as crianças	50 (70.4)	36 (65.5)
50	brincar	46 (64.8)	16 (29.1)
51	aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças	39 (54.9)	30 (54.5)
52	satisfazer as necessidades básicas da criança	29 (40.8)	15 (27.3)
53	fazer o despiste de problemas/dificuldades	17 (23.9)	23 (41.8)
54	estabelecer laços afectivos com a criança	44 (62.0)	34 (61.8)

55	trabalhar em equipa/cooperação com os outros profissionais	33 (46.5)	7 (12.7)
56	planear e documentar (registos de observações, planificações e avaliações)	3 (4.2)	14 (25.5)
57	avaliar e reflectir sobre a sua acção	6 (8.5)	9 (16.4)
58	dar a conhecer o trabalho desenvolvido aos pais e comunidade	10 (14.1)	14 (25.5)
59	trocar informações com as famílias	24 (33.8)	18 (32.7)

Figura 6. Disposição das cinco afirmações mais frequentes por grupos profissionais relativamente ao papel do profissional na creche

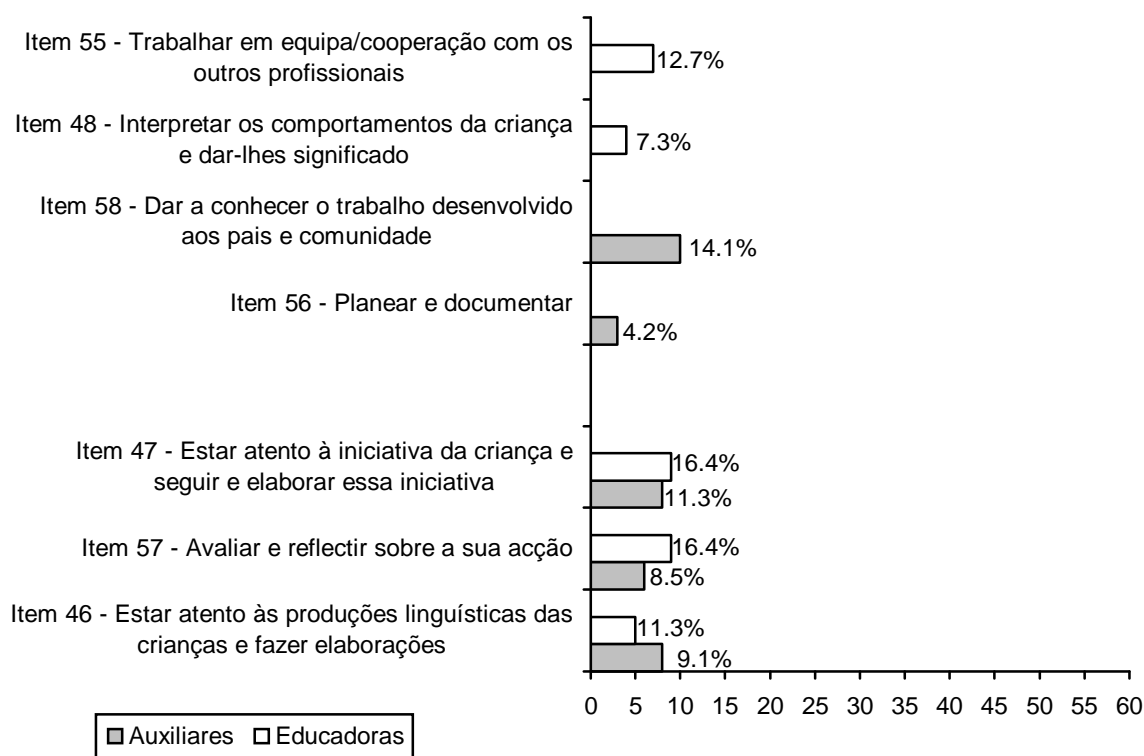


No que se refere às afirmações menos frequentes sobre o papel do profissional na creche (cf. Quadro 7 e Figura 7), verifica-se que o grupo das auxiliares considera, por ordem crescente de frequência, os itens 56 – *planear e documentar* (4.2%); 57 – *avaliar e reflectir sobre a sua acção* (8.5%); 46 – *estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações* e 47 – *estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa* (ambos com 11.3%); e, por fim, o item 58 – *dar a conhecer o trabalho desenvolvido aos pais e comunidade* (14.1%) como os menos importantes.

As educadoras escolhem com menos frequência os seguintes itens, também por ordem crescente de frequência: 1) 48 – *interpretar os comportamentos das crianças e dar-lhes significados* (7.3%); 2) 46 – *estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações* (9.1%); 3) 55 – *trabalhar em equipa/cooperação com os outros*

profissionais (12.7%); 4) 57 – avaliar e reflectir sobre a sua acção e 47 – estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa (ambos com 16.4%). Mais uma vez, três das cinco afirmações menos frequentes são comuns nos dois grupos (itens 46, 47 e 57).

Figura 7. Disposição das cinco afirmações menos frequentes por grupos profissionais relativamente ao papel do profissional na creche



Analisando o Quadro 7, e mais uma vez tendo apenas em consideração o número de participantes que fizeram a ordenação das afirmações, verificamos que tanto auxiliares como educadoras consideram o item 54 ($M=1.89$, $DP=1.232$; $M=1.58$, $DP=1.17$, respectivamente) como o mais importante para definir o papel do profissional da creche, seguindo-se o item 49 em segundo lugar ($M=2.67$, $DP=1.20$; $M=2.54$, $DP=1.27$, respectivamente) e o item 45 em terceiro ($M=2.97$, $DP=1.38$; $M=2.58$, $DP=1.42$, respectivamente). As auxiliares avaliam o item 50 ($M=3.00$, $DP=1.27$) como o quarto mais importante. Por sua vez, as educadoras apreciam em quarto lugar o item 53 ($M=3.05$, $DP=1.09$). Ambos os grupos profissionais colocam o item 51 (auxiliares: $M=3.28$, $DP=1.19$; educadoras: $M=3.45$, $DP=1.15$) em quinto e último lugar de importância.

Os itens 45, 49 e 54 são vistos pelas educadoras ($M=2.58$, $DP=1.42$; $M=2.54$, $DP=1.27$; $M=1.58$, $DP=1.17$, respectivamente) como melhores para definir o papel do profissional na creche, mais do que pelas auxiliares ($M=2.97$, $DP=1.38$; $M=2.67$, $DP=1.20$; $M=1.89$, $DP=1.58$, respectivamente). Não se verificou a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, apesar de se encontrar um efeito de tamanho pequeno nos itens 45 e 54 ($d=.28$; $d=.26$, respectivamente).

Pelo contrário, o item 51 é mais importante para as auxiliares ($M=3.28$, $DP=1.19$) do que para as educadoras ($M=3.45$, $DP=1.15$), não se encontrando, igualmente, diferenças estatisticamente significativas.

Quadro 7. Número, médias, desvios-padrão, amplitude e testes de diferenças de médias entre grupos profissionais no grau de importância atribuído às cinco afirmações mais frequentes para definir o papel do profissional na creche

Item	Papel do Profissional na Creche (ordenação das afirmações mais frequentes)	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amp.</i>	<i>t (gl)</i>	<i>d</i>
45	observar e identificar interesses e necessidades das crianças						
	Auxiliares de Educação	31	2.97	1.38	1 – 5	1.05 (55)	.28
	Educadoras de Infância	26	2.58	1.42	1 – 5		
49	estimular as crianças						
	Auxiliares de Educação	42	2.67	1.20	1 – 5	0.44 (75)	.11
	Educadoras de Infância	35	2.54	1.27	1 – 5		
50	brincar						
	Auxiliares de Educação	38	3.00	1.27	1 – 5	-	-
51	aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças						
	Auxiliares de Educação	36	3.28	1.19	1 – 5	-0.58 (63)	-.15
	Educadoras de Infância	29	3.45	1.15	1 – 5		
53	fazer o despiste de problemas/dificuldades						
	Educadoras de Infância	22	3.05	1.09	1 – 5	-	-
54	estabelecer laços afectivos com a criança						
	Auxiliares de Educação	35	1.89	1.23	1 – 5	1.06 (66)	.26
	Educadoras de Infância	33	1.58	1.17	1 – 5		

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

d = medida de Cohen para cálculo do tamanho do efeito (pequeno se $.20 < d < .40$, moderado se $.40 < d < .70$, grande se $d > .70$ (Cohen, 1988).

Nota: 1 – primeira afirmação mais importante; 5 – quinta afirmação mais importante

Após a análise das questões relacionadas com o papel da creche e o papel do profissional neste contexto, procedeu-se à exploração dos dados relativos à frequência

de actividades em contexto de creche. Era pedido aos participantes que pensassem numa faixa etária e reportassem quantas vezes realizavam determinadas actividades. No entanto, a indicação da faixa etária não foi efectuada por cerca de 50% das inquiridas, pelo que se optou por não considerar esta condição.

Para a realização das análises que se seguem, recodificou-se a escala de frequência de ocorrência das actividades. Devido a não se tomar em conta as diferentes faixas etárias incluídas na creche, o ponto *Não se aplica* foi incluído no ponto *Nunca*, uma vez que é o que na prática se verifica efectivamente. Assim, a escala passou a dividir-se em quatro pontos: 1) *nunca/raramente* (até menos que 1 vez por mês); 2) *algumas vezes por mês* (1 a 3 vezes por mês); 3) *semanalmente* (1 a 2 vezes por semana); e 4) *várias vezes por semana* (3 ou mais vezes por semana).

As 35 actividades foram agrupadas no sentido de se criar um *score* total que corresponde à frequência média das actividades. De modo a determinar a consistência interna deste grupo de variáveis, foi calculado o Alpha de Cronbach, que se revelou adequado ($\alpha=.90$).

Como se pode observar pelo Quadro 8, as educadoras de infância referem realizar actividades com maior frequência que as auxiliares, apesar de não se verificar uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($t(119.49) = -1.38$, *ns*), ainda que exista um tamanho de efeito pequeno ($d=-.25$).

Quadro 8. Médias, desvios-padrão, amplitude e teste de diferença de médias entre grupos profissionais relativamente à frequência de actividades

	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amp.</i>	<i>t (gl)</i>	<i>d</i>
Auxiliares de Educação (n=71)	2.65	0.67	1.17 – 3.96	-1.38 (119.49)	-.25
Educadoras de Infância (n=55)	2.79	0.42	1.63 – 3.57		

†p< .10; * p< .05; ** p< .01; *** p< .001

d= medida de Cohen para cálculo do tamanho do efeito (pequeno se $.20 < d < .40$, moderado se $.40 < d < .70$, grande se $d > .70$ (Cohen, 1988).

Nota: 1 – nunca/raramente; 4 – várias vezes por semana

Em seguida, procedeu-se à análise da frequência de ocorrência das 35 actividades desenvolvidas por auxiliares e educadoras em contexto de creche.

Para determinar as actividades que auxiliares e educadoras indicam com maior frequência estabeleceu-se como critério todas as actividades que, em média, eram realizadas várias vezes por semana (3 ou mais vezes), estabelecendo o valor 3.5 como ponto de corte.

Excepto para a actividade *cantar*, em todas as outras actividades são as educadoras que afirmam realizá-las com mais frequência (cf. Quadro 9).

Quadro 9. Médias, desvios-padrão e amplitude relativamente às actividades que as profissionais afirmam realizar com mais frequência

Item	Actividades mais frequentes	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amp.</i>
71	Cantar			
	Auxiliares de Educação (n=68)	3.94	0.24	3 – 4
	Educadoras de Infância (n=55)	3.93	0.33	2 – 4
88	Legos			
	Auxiliares de Educação (n=70)	3.40	1.03	1 – 4
	Educadoras de Infância (n=55)	3.58	0.81	1 – 4
95	Ler/ver livros de imagens			
	Auxiliares de Educação (n=69)	3.23	1.02	1 – 4
	Educadoras de Infância (n=55)	3.64	0.52	2 – 4
96	Dançar			
	Auxiliares de Educação (n=68)	3.37	0.91	2 – 4
	Educadoras de Infância (n=54)	3.69	0.54	2 – 4
97	Ouvir música			
	Auxiliares de Educação (n=69)	3.83	0.59	1 – 4
	Educadoras de Infância (n=52)	3.90	0.36	2 – 4
70	Brincar ao “faz-de-conta”			
	Educadoras de Infância (n=53)	3.51	0.93	1 – 4

Nota: 1 – nunca/raramente; 4 – várias vezes por semana

Como se pode observar no Quadro 10, as actividades realizadas com maior frequência (*várias vezes por semana*) pelas auxiliares são *cantar* (94.1%), seguida por *ler/ver livros de imagens* e *ouvir música* (ambas com 89.9%), *legos* (70.0%) e *dançar* (60.3%).

Quadro 10. Número e percentagem de auxiliares que afirmam realizar *várias vezes por semana* as actividades mais frequentes

Item	Actividades mais frequentes – <i>várias vezes por semana</i> (Auxiliares)	<i>n (%)</i>
71	Cantar (n=68)	64 (94.1)
95	Ler/ver livros de imagens (n=69)	62 (89.9)

97	Ouvir música (n=69)	62 (89.9)
88	Legos (n=70)	49 (70.0)
96	Dançar (n=68)	41 (60.3)

O grupo das educadoras indica realizar *várias vezes por semana* as mesmas actividades (cf. Quadro 11) e ainda *brincar ao “faz-de-conta”*. Assim, também por ordem decrescente, desenvolvem mais vezes as seguintes actividades: *cantar* (94.5%); *ouvir música* (92.3%); *legos* (72.7%); *dançar* (72.2%); *brincar ao “faz-de-conta”* (71.7%); e *ler/ver livros de imagens* (65.5%).

Quadro 11. Número e percentagem de educadoras que afirmam realizar *várias vezes por semana* as actividades mais frequentes

Item	Actividades mais frequentes – <i>várias vezes por semana</i> (Educadoras)	n (%)
71	Cantar (n=55)	52 (94.5)
97	Ouvir música (n=52)	48 (92.3)
88	Legos (n=55)	40 (72.7)
96	Dançar (n=54)	39 (72.2)
70	Brincar ao “faz-de-conta” (n=53)	38 (71.7)
95	Ler/ver livros de imagens (n=55)	36 (65.5)

Em relação às actividades que as profissionais afirmam realizar com menor frequência, utilizou-se como critério de selecção todas as actividades que apresentassem uma média de realização correspondente a *nunca/raramente* (valor até 1.50). Porém, apenas uma actividade cumpria o critério determinado em ambos os grupos e duas só no grupo das educadoras, por isso, optou-se antes por seleccionar as cinco actividades que ambos os grupos profissionais indicavam realizar com menos frequência.

Podemos concluir pelo Quadro 12 que há quatro actividades indicadas como realizadas com menos frequência que são comuns nos dois grupos. As auxiliares executam *recortar* ($M=1.70$, $DP=1.06$) e *visitas ao exterior da instituição* ($M=1.70$, $DP=1.08$) mais vezes do que as educadoras ($M=1.41$, $DP=0.83$ e $M=1.38$, $DP=0.71$, respectivamente). Pelo contrário, as educadoras indicam praticar mais vezes *enfiamentos*

e *jogos de areia e água* ($M=2.00$, $DP=1.06$; $M=1.34$, $DP=0.76$, respectivamente) do que as auxiliares ($M=1.78$, $DP=1.16$; $M=1.24$, $DP=0.64$, respectivamente).

A média de frequência para a actividade *jogos dramáticos* é 1.75, com um desvio-padrão de 0.10, que é indicada como uma das menos frequentes pelo grupo das auxiliares. As educadoras afirmam que *ver televisão ou vídeos/dvd's* é uma das actividades que realizam menos vezes ($M=1.78$, $DP=1.13$).

Quadro 12. Médias, desvios-padrão e amplitude relativamente às cinco actividades que as profissionais afirmam realizar com menos frequência

Item	Actividades menos frequentes	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Amp.</i>
76	Jogos dramáticos			
	Auxiliares de Educação (n=59)	1.75	0.10	1 – 4
78	Enfiamentos			
	Auxiliares de Educação (n=63)	1.78	1.16	1 – 4
	Educadoras de Infância (n=53)	2.00	1.06	1 – 4
86	Jogos de areia e água			
	Auxiliares de Educação (n=54)	1.24	0.64	1 – 4
	Educadoras de Infância (n=53)	1.34	0.76	1 – 4
93	Recortar			
	Auxiliares de Educação (n=54)	1.70	1.06	1 – 4
	Educadoras de Infância (n=51)	1.41	0.83	1 – 4
99	Visitas ao exterior da instituição			
	Auxiliares de Educação (n=64)	1.70	1.08	1 – 4
	Educadoras de Infância (n=53)	1.38	0.71	1 – 4
100	Ver televisão ou vídeos/dvd's			
	Educadoras de Infância (n=55)	1.78	1.13	1 – 4

Por ordem crescente de frequência (cf. Quadro 13), o grupo das auxiliares *nunca* ou *raramente* realiza as seguintes actividades: *jogos de areia e água* (85.2%); *recortar* (64.8%); *visitas ao exterior da instituição* (64.1%); *enfiamentos* (63.5%); e *jogos dramáticos* (57.6%).

Quadro 13. Número e percentagem de auxiliares que afirmam *nunca/raramente* realizar as actividades menos frequentes

Item	Actividades menos frequentes – <i>nunca</i> (Auxiliares)	n (%)
86	Jogos de areia e água (n=54)	46 (85.2)
93	Recortar (n=54)	35 (64.8)
99	Visitas ao exterior da instituição (n=64)	41 (64.1)
78	Enfiamentos (n=63)	40 (63.5)
76	Jogos dramáticos (n=59)	34 (57.6)

Como se pode observar pelo Quadro 14, à semelhança do que se verificou no grupo das auxiliares, a maioria das educadoras afirma *nunca/raramente* realizar *jogos de areia e água* (79.2%), *recortar* (76.5%) e *visitas ao exterior da instituição* (73.6%). As actividades *televisão e vídeos* (61.8%) e *enfiamentos* (42.7%) são também realizadas com reduzida frequência.

Quadro 14. Número e percentagem de educadoras que afirmam *nunca* realizar as actividades menos frequentes

Item	Actividades menos frequentes – <i>nunca</i> (Educadoras)	n (%)
86	Jogos de areia e água (n=53)	42 (79.2)
93	Recortar (n=51)	39 (76.5)
99	Visitas ao exterior da instituição (n=53)	39 (73.6)
100	Ver televisão ou vídeos/dvd's (n=55)	34 (61.8)
78	Enfiamentos (n=53)	25 (47.2)

3.1. Análise Qualitativa

Como já foi referido anteriormente, o questionário utilizado neste estudo continha duas questões de carácter aberto. Para a questão relativa aos aspectos considerados mais importantes a criança desenvolver em contexto de creche, a análise de conteúdo efectuada permitiu definir 12 categorias, tanto no grupo das auxiliares como no grupo das

educadoras. No Quadro 17 são apresentadas as categorias obtidas e respectivos indicadores, por grupo profissional, assim como a sua frequência de ocorrência.

Observa-se a existência de categorias e de indicadores comuns ao grupo das auxiliares e ao grupo das educadoras. As 11 categorias comuns aos dois grupos profissionais obtidas foram: 1) *Acuidade Sensorial*; 2) *Autonomia*; 3) *Comunicação*; 4) *Desenvolvimento cognitivo/intelectual*; 5) *Desenvolvimento emocional*; 6) *Desenvolvimento global*; 7) *Desenvolvimento motor/motricidade*; 8) *Estreita relação família/escola*; 9) *Jogo/Brincar*; 10) *Sentimento de bem-estar*; e 11) *Socialização*. Obteve-se ainda a categoria *Desenvolver a criatividade/imaginação*, no grupo das auxiliares, e a categoria *Despertar a curiosidade/desejo de saber*, no grupo das educadoras.

As categorias mais referenciadas são as mesmas nos dois grupos. As auxiliares referiram com mais frequência, por ordem decrescente: a) *Socialização* (48); b) *Autonomia* (34); c) *Desenvolvimento Emocional* (29); d) *Comunicação* (24); e) *Desenvolvimento motor/motricidade* (17). Por sua vez, as categorias mais referenciadas pelas educadoras foram, também por ordem decrescente: a) *Socialização* (46); b) *Autonomia* (30); c) *Desenvolvimento motor/motricidade* (33); d) *Comunicação* (30); e) *Desenvolvimento Emocional* (29).

Nas categorias *Autonomia* e *Comunicação*, os indicadores são basicamente os mesmos nos dois grupos (*hábitos de higiene/deixar fraldas*; *hábitos alimentares*; e *linguagem*, respectivamente). Relativamente ao *Desenvolvimento motor/motricidade*, o grupo das educadoras é mais específico, apresentando um maior número de indicadores. No que diz respeito ao *Desenvolvimento Emocional*, apesar de mais uma vez as educadoras apresentarem mais indicadores do que as auxiliares, a grande maioria das profissionais refere o indicador *afectividade*. Em relação à categoria *Socialização*, o grupo das auxiliares foca mais questões relacionadas com o controlo do grupo (e.g. regras; respeito, educação) e o grupo das educadoras com a interacção (e.g. interacção com o adulto; interacção com outras crianças).

De salientar a pouca especificidade dada a cada categoria, tendo sido a *Socialização* e o *Sentimento de bem-estar* as categorias onde se verificaram mais indicadores específicos.

Quadro 15. Categorias e indicadores, por grupo profissional, relativamente aos aspectos mais importantes a criança desenvolver em creche

Aspectos a desenvolver em creche				
	Auxiliares de Educação	Número de ocorrências	Educadoras de Infância	Número de ocorrências
1	<u>Acuidade sensorial</u>	3	<u>Acuidade sensorial</u>	4

2	<u>Autonomia</u>	13	<u>Autonomia</u>	29
	- hábitos higiene/deixar fraldas	15	- hábitos higiene/deixar fraldas	11
	- hábitos alimentares	5	- hábitos alimentares	5
	- iniciativa	1		
	<i>Total de ocorrências</i>	34	<i>Total de ocorrências</i>	45
3	<u>Comunicação</u>	1	<u>Comunicação</u>	1
	- linguagem	23	- linguagem	29
	<i>Total de ocorrências</i>	24	<i>Total de ocorrências</i>	30
4	<u>Desenvolvimento cognitivo/intelectual</u>	5	<u>Desenvolvimento cognitivo/intelectual</u>	5
	- concentração	1	- identificar imagens e sons	1
			- pensamento intuitivo	1
	<i>Total de ocorrências</i>	6	<i>Total de ocorrências</i>	7
5	<u>Desenvolvimento emocional</u>	3	<u>Desenvolvimento emocional</u>	2
	- afectividade	21	- afectividade	20
	- auto-confiança	2	- auto-confiança	1
	- confiança no adulto	3	- auto-estima	1
			- auto-imagem	1
			- confiança	1
			- descoberta/formação personalidade	1
			- vinculação	2
	<i>Total de ocorrências</i>	29	<i>Total de ocorrências</i>	29
6	<u>Desenvolvimento global</u>	5	<u>Desenvolvimento global</u>	3
	- competências próprias da idade	1	- competências próprias da idade	4
	- desenvolvimento harmonioso	2	- desenvolvimento harmonioso	1
	- estimular	4	- estimular	2
	- novas aprendizagens	1	- novas aprendizagens	1
	- primeiras aquisições	1	- aquisição de competências básicas de desenvolvimento	1
			- especificidade 1ºs anos de vida	1
	<i>Total de ocorrências</i>	14	<i>Total de ocorrências</i>	13
7	<u>Desenvolvimento motor/ motricidade</u>	14	<u>Desenvolvimento motor/ motricidade</u>	15
	- coordenação	1	- coordenação	2

	- domínio corpo	1	- domínio/controlo corpo	3
	- motricidade fina	1	- motricidade fina	4
			- conhecer próprio corpo	2
			- equilíbrio	1
			- motricidade ampla	6
			- psicomotricidade	2
	<i>Total de ocorrências</i>	17	<i>Total de ocorrências</i>	33
8	<u>Estreita relação família-escola</u>	1	<u>Estreita relação família-escola</u>	1
	- comunicação com a família	1	- comunicação com a família	1
			- complementar educação familiar	1
	<i>Total de ocorrências</i>	2	<i>Total de ocorrências</i>	3
9	<u>Jogo/Brincar</u>	9	<u>Jogo/Brincar</u>	5
10	<u>Sentimento de bem-estar</u>	2	<u>Sentimento de bem-estar</u>	3
	- bem-estar emocional	1	- bem-estar emocional	2
	- satisfação necessidades básicas	2	- satisfação necessidades básicas	1
	-segurança	1	-segurança	8
	- saúde	2	- saúde	1
	- estabilidade, segurança afectiva	1	- estabilidade, segurança afectiva	1
	- alegria	1	- adaptação/integração	2
	- ambiente harmonioso	1	- bem-estar físico	2
	- boa alimentação	1	- estabilidade emocional	2
	- sentir que somos uma família	1	- segurança afectiva e física	2
	<i>Total de ocorrências</i>	13	<i>Total de ocorrências</i>	24
11	<u>Socialização</u>	20	<u>Socialização</u>	21
	- inserção no grupo	2	- inserção no grupo	3
	- interacção com outras crianças	3	- interacção com outras crianças	8
	- interacção com o adulto	2	- interacção com o adulto	4
	- regras	5	- regras	2
	- respeito	6	- respeito	1
	- desenvolvimento interpessoal	1	- relação interpessoal	1
	- tomada consciência de si mesmo e do outro/mundo que o rodeia	1	- tomada consciência de si mesmo e do outro/mundo que o rodeia	4
	- amizade	3	- responsabilidade	1
	- conviver	1	- solidariedade	1
	- educação	2		
	- partilha	2		

	<i>Total de ocorrências</i>	48	<i>Total de ocorrências</i>	46
12	<u>Desenvolver a criatividade/imaginação</u>	3	<u>Despertar a curiosidade/desejo de saber</u>	4

Relativamente às características consideradas como mais importantes o profissional possuir para trabalhar em creche, obtiveram-se 8 categorias em cada grupo. No Quadro 18 apresentam-se as categorias obtidas e respectivos indicadores, por grupo profissional, e a sua frequência de ocorrência.

É possível constatar que as categorias obtidas são as mesmas no grupo das auxiliares e no grupo das educadoras: 1) *Capacidade para promover/estabelecer bom relacionamento com os pais*; 2) *Capacidade para interagir e estabelecer relações positivas com as crianças*; 3) *Capacidade para promover o desenvolvimento das crianças*; 4) *Capacidade para trabalhar em equipa*; 5) *Características pessoais*; 6) *Cuidadoso com a limpeza/asseado*; 7) *Gosto*; e 8) *Ter conhecimentos teóricos/formação*. Verifica-se também a existência de indicadores comuns aos dois grupos profissionais.

As auxiliares indicaram com mais frequência as seguintes categorias, por ordem decrescente: a) *Características pessoais* (171); b) *Gosto* (26); c) *Ter conhecimentos teóricos/formação* (14); d) *Capacidade para interagir e estabelecer relações positivas com as crianças* (11); e) *Capacidade para trabalhar em equipa* (10).

As categorias mais referenciadas pelas educadoras foram, igualmente por ordem decrescente: a) *Características pessoais* (186); b) *Capacidade para promover o desenvolvimento das crianças* (29); c) *Ter conhecimentos teóricos/formação* (12); d) *Gosto* (10); e) *Capacidade para interagir e estabelecer relações positivas com as crianças* (4).

Nesta questão, quatro das categorias obtidas que apresentam um maior número de ocorrências são comuns aos dois grupos: *Características pessoais*; *Ter conhecimentos teóricos/formação*; *Gosto*; *Capacidade para interagir e estabelecer relações positivas com as crianças*. Em relação às *Características pessoais*, os indicadores mais referenciados pelas auxiliares e pelas educadoras são os mesmos (e.g. *alegre, bem-disposto, simpático; atento/observador; calmo/tranquilo; carinhoso, meigo, afectivo; empenhado, dedicado, disponível; responsável*), tendo sido esta a categoria que, de longe, obteve maior número de referências e onde se constatou a existência de maior especificidade. Na categoria *Ter conhecimentos teóricos/formação*, existem indicadores comuns, mas as auxiliares referem mais *formação adequada ou experiência* do que as educadoras, enquanto estas indicam com mais frequência *ter conhecimentos*

teóricos. Para a categoria *Gosto* os dois grupos apresentam indicadores iguais, mas verificou-se um maior número de ocorrências no grupo das auxiliares (26 vs 10). Quanto à *Capacidade para interagir e estabelecer relações positivas com as crianças*, apenas um indicador é comum a educadoras e auxiliares, verificando-se uma maior especificidade neste último grupo.

De notar apenas uma ocorrência no grupo das educadoras relativamente à categoria *Capacidade para trabalhar em equipa*, a quinta mais referida pelas auxiliares. Por sua vez, constata-se que a *Capacidade para promover o desenvolvimento das crianças* apresenta apenas cinco ocorrências no grupo das auxiliares, tendo sido a segunda mais referenciada pelas educadoras. Esta categoria foi também alvo de uma maior especificidade por parte deste último grupo, obtendo-se um maior número de indicadores (e.g. capacidade para perceber/dar resposta a necessidades individuais; estimulador; proporcionar actividades e experiências), sendo que apenas dois deles são comuns aos dois grupos (brincar com as crianças/apoiar actividades lúdicas; criar condições favoráveis ao desenvolvimento (físicas, materiais).

Com excepção para as *Características pessoais*, mais uma vez se verifica pouca especificidade em cada categoria.

Quadro 16. Categorias e indicadores, por grupo profissional, relativamente às características mais importantes o profissional possuir para trabalhar em creche

Características do Profissional em creche				
	Auxiliares de Educação	Número de ocorrências	Educadoras de Infância	Número de ocorrências
1	<u>Capacidade promover/estabelecer bom relacionamento com os pais</u>	4	<u>Capacidade promover/estabelecer bom relacionamento com os pais</u>	3
2	<u>Capacidade interagir e estabelecer relações positivas com as crianças</u>		<u>Capacidade interagir e estabelecer relações positivas com as crianças</u>	
	- promover confiança	1	- promover confiança	1
	- proporcionar bom ambiente às crianças	2	- boa relação com o grupo	1
			- bom relacionamento interpessoal	2
	- cativar a atenção das crianças	1		
	- interagir com as crianças	3		
	- não discriminar	1		
	- promover a auto-estima	1		
	<i>Total de ocorrências</i>	9	<i>Total de ocorrências</i>	4

3	<u>Capacidade promover o desenvolvimento das crianças</u>		<u>Capacidade promover o desenvolvimento das crianças</u>	
	- brincar com as crianças/apoiar actividades lúdicas	2	- brincar com as crianças/apoiar actividades lúdicas	3
	- criar condições favoráveis desenvolvimento (físicas, materiais)	1	- criar condições favoráveis desenvolvimento (físicas, materiais)	7
	- apoiar as crianças na aprendizagem	1	- apoiar as crianças na higiene e rotinas	1
	- incutir hábitos de higiene	1	- capacidade para perceber/dar resposta a necessidades individuais	8
	- incutir regras	1	- estimulador	5
	- pôr a criança em 1º lugar	1	- interagir com as crianças durante as rotinas	1
			- proporcionar actividades e experiências	4
	<i>Total de ocorrências</i>	7	<i>Total de ocorrências</i>	29
4	<u>Capacidade para trabalhar em equipa</u>	10	<u>Capacidade para trabalhar em equipa</u>	1
5	<u>Características pessoais</u>		<u>Características pessoais</u>	
	- alegre, bem-disposto, simpático	16	- alegre, bem-disposto, simpático	12
	- auto-crítico/reflexivo	1	- auto-crítico/reflexivo	3
	- atento/observador	15	- atento/observador	24
	- calmo/tranquilo	15	- calmo/tranquilo	12
	- carinhoso, meigo, afectivo	43	- carinhoso, meigo, afectivo	38
	- criativo	4	- criativo	7
	- dinâmico	11	- dinâmico	7
	- empenhado, dedicado, disponível	11	- empenhado, dedicado, disponível	13
	- firme e coerente	2	- firme e coerente	2
	- paciente	16	- paciente	11
	- respeitar as crianças	1	- respeitar as crianças	1
	- responsável	15	- responsável	14
	- seguro, confiante	2	- seguro, confiante	4
	- sensível	4	- sensível	10
	- ser profissional	2	- ser profissional	2
	- tolerante, compreensivo	3	- tolerante, compreensivo	6
	- zelador do bem-estar	2	- zelador do bem-estar	1
	- ser equilibrado/estável emocionalmente	3	- ser equilibrado/estável emocionalmente	6
	- bem-educado	2	- capacidade de improviso	1

	- bom mediador de conflitos	1	- capacidade para trabalhar individualmente e em grupo	1
	- boa mobilidade	1		
	- ser a substituição dos pais durante o dia	1	- comunicativo	4
			- exigente	1
			- organizado	2
			- protector	1
			- verdadeiro	2
			- voz suave	1
	<i>Total de ocorrências</i>	171	<i>Total de ocorrências</i>	186
6	<u>Cuidadoso com a limpeza/asseado</u>	7	<u>Cuidadoso com a limpeza/asseado</u>	1
	<u>Gosto</u>		<u>Gosto</u>	1
	- gostar de crianças	11	- gostar de crianças	4
7	- gostar do seu trabalho	15	- gostar do seu trabalho	5
	<i>Total de ocorrências</i>	26	<i>Total de ocorrências</i>	10
	<u>Ter conhecimentos teóricos/formação</u>		<u>Ter conhecimentos teóricos/formação</u>	
	- formação adequada ou experiência	6	- formação adequada ou experiência	2
	- ter conhecimentos teóricos	3	- ter conhecimentos teóricos	6
8	- formação contínua	4	- formação em creche	2
	- experiência com bebés	1	- saber interpretar os diferentes choros	1
			- ter noções básicas 1º socorros	1
	<i>Total de ocorrências</i>	14	<i>Total de ocorrências</i>	12

4. Discussão dos Resultados

O principal objectivo deste estudo é conhecer as ideias que auxiliares de educação e educadoras de infância têm sobre a creche e sobre o seu papel enquanto profissionais neste contexto. Também se pretende saber em que medida estas ideias são determinadas pela função que os profissionais desempenham e se estão de acordo com as linhas de orientação definidas pela literatura para a prática em contexto de creche.

Na discussão dos resultados será feita a caracterização das ideias das auxiliares e das educadoras e a identificação das semelhanças e diferenças encontradas entre os dois grupos profissionais e dentro de cada grupo, quando se justificar. Serão também referidas as possíveis razões para os resultados obtidos, assim como a relação entre as ideias das profissionais e as práticas recomendadas pela literatura.

Relativamente às características sócio-demográficas seleccionadas para a caracterização dos dois grupos que constituem a amostra, verificou-se que são bastante semelhantes no que diz respeito à idade e aos anos de serviço, pois apresentam médias muito aproximadas. O mesmo não se observa nas características relacionadas com a quantidade e tipo de formação (o que já era esperado) e no número de anos de serviço em creche.

Em relação ao total de anos de educação formal, o grupo das auxiliares apresenta uma média de 9.25 anos, valor aproximado ao número de anos de escolaridade obrigatória definidos por lei. No entanto, é de salientar que a maior parte das auxiliares tem um nível de escolaridade equivalente ao Ensino Secundário ou ao 3º Ciclo. Tendo em conta que o 9º ano de escolaridade só passou a ser obrigatório em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, e que, para exercerem a sua profissão, a lei portuguesa não estabelece um nível mínimo de escolaridade, pode-se considerar que as auxiliares participantes neste estudo apresentam um bom nível médio de escolaridade.

Tal como foi referido no capítulo anterior, quanto maior e mais especializada for a formação dos profissionais, maior será a qualidade das práticas (Ruopp et al., 1979; Whitebook et al., 1990, *in* Berthelsen, Brownlee, & Boulton-Lewis, 2002), pelo que é muito positivo que, para além das auxiliares apresentarem níveis de escolaridade elevados, 61% ter referido efectuar formações específicas, apesar de apenas nove indicarem a realização do curso de auxiliar de acção educativa. A percentagem de profissionais que referiram ter abordado temas sobre a creche nas formações também foi bastante elevada em ambos os grupos, apesar de não se conseguir determinar com que especificidade e intensidade estes temas foram tratados.

O facto de as auxiliares apresentarem uma média de anos de serviço em creche cerca de duas vezes superior à média observada no grupo das educadoras poderá

dever-se a várias razões. De uma forma geral, as educadoras tendem a evitar o trabalho na creche, uma vez que, pela actual legislação, o Ministério da Educação não reconhece a contagem do tempo de serviço dos educadores a trabalhar neste contexto (Eurydice, s.d.). Para além deste facto, só nos últimos anos se observou uma maior exigência relativamente à existência de educadoras de infância na creche, mais especificamente em 1989, através do Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro (cf. Capítulo I, ponto 2.1.4.). É também mais vulgar encontrar-se auxiliares que só trabalham em contexto de creche do que educadoras. Segundo o estudo de Coelho (2004, p. 348), referido no capítulo anterior, a maioria das educadoras começou a trabalhar em creche “(...) ‘acidentalmente’ por exercerem funções em instituições que oferecem as duas valências (creche e jardim de infância) e ser comum nesses casos que a educadora ‘pegue’ no grupo no berçário e o acompanhe até à saída das crianças para o primeiro ciclo (...)”. A estes factores, junta-se a questão da desvalorização com que é visto o profissional em creche (Coelho, 2004), que pode levar as educadoras a uma maior necessidade prática e de afirmação como profissionais, devido à sua formação especializada, e a evitarem mais a creche do que as auxiliares.

De seguida, será feita a análise dos resultados obtidos no que diz respeito às ideias das auxiliares e educadoras inquiridas sobre a creche e sobre o papel do profissional neste contexto, começando pela exploração do grupo de afirmações relativas ao grau de acordo das profissionais acerca da importância de determinados factores para a prática em creche.

Ambos os grupos profissionais estavam *moderadamente de acordo* com a afirmação “Quando iniciei o meu trabalho em creche senti que tinha uma preparação adequada”, o que nos leva a concluir que, de uma forma geral, tanto educadoras como auxiliares se sentiam minimamente preparadas quando começaram a trabalhar em creche. No entanto, não é possível determinar se essa preparação estava relacionada com as suas experiências pessoais (e.g. maternidade) ou com algum tipo de formação recebida. Porém, o estudo de Coelho (2004) evidenciou que as educadoras entrevistadas consideravam ter tido uma formação inicial insuficiente e a necessidade de existir mais formação contínua ou pós-graduada na área da creche.

No que diz respeito à importância da formação académica para trabalhar em creche, não é surpreendente que se tenham encontrado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, estando as auxiliares *moderadamente em desacordo* e as educadoras *moderadamente de acordo* com a afirmação. De facto, é natural que as educadoras dêem mais importância à formação académica do que as auxiliares, porque a possuem.

O mesmo se passa relativamente à experiência, mas desta vez são as auxiliares que atribuem mais importância a este factor para a prática em creche. Apesar de ambos os grupos estarem *moderadamente de acordo*, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas, o que também não surpreendeu.

Relativamente à existência de consenso entre as ideias e a prática, ambos os grupos estão *moderadamente de acordo*. Podemos concluir que ambos os grupos consideram que realizam, de uma forma geral, práticas coerentes com as suas ideias.

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas na afirmação sobre a necessidade de existência de linhas orientadoras para o comportamento dos adultos, estando as educadoras *totalmente de acordo*, mais do que as auxiliares, que apenas estão *moderadamente de acordo* (apesar de muito perto de *totalmente de acordo*, pois $M=3.49$). Apesar de não ser possível determinar as razões que levam as profissionais a sentir esta necessidade, nem porque é que o grupo das educadoras concorda mais com a afirmação que o grupo das auxiliares, podemos levantar as seguintes hipóteses: a) a existência de linhas orientadoras para os adultos responsáveis pela faixa etária dos 3 aos 5 anos (cf. Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância, referidos no Capítulo I, ponto 2.1.4); b) as profissionais não têm uma definição clara do seu papel e terem, provavelmente, mais consciência disso do que as auxiliares. Este aspecto foi também referido por Coelho (2004), tendo as educadoras entrevistadas neste estudo salientado a necessidade de orientações curriculares para a creche e de um referencial teórico “que não as coloque na situação de ‘fazer por fazer’” (p.302). Esta limitação é uma consequência das políticas actuais, onde os cuidados e educação para crianças mais novas são da responsabilidade do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, tendo um objectivo mais assistencial do que educacional, verificando-se a ausência de orientações curriculares para a creche.

No que se refere à definição do papel da creche, verificamos que as auxiliares escolheram, por ordem decrescente de frequência, as seguintes afirmações como as mais importantes para definir este papel: 1) item 30 – *assegurar o bem-estar das crianças enquanto os pais trabalham*; 2) item 33 – *proporcionar bem-estar emocional*; 3) item 32 – *satisfazer as necessidades básicas*; 4) item 39 – *proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças*; e 5) item 37 – *fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso*. Por sua vez, as afirmações mais frequentemente escolhidas pelas educadoras foram, também por ordem decrescente: 1) item 33 – *proporcionar bem-estar emocional*; 2) item 39 – *proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças*; 3) item 37 – *fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso*; 4) item 28 – *complementar a educação familiar*; e 5) item 32 – *satisfazer as necessidades básicas*.

É possível verificar que quatro das afirmações mais escolhidas são comuns nos dois grupos: item 33 – *proporcionar bem-estar emocional*; item 32 – *satisfazer as necessidades básicas*; item 39 – *proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças*; e item 37 – *fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso*. Este facto leva-nos a concluir que, de uma forma geral, auxiliares e educadoras têm ideias bastante similares sobre o papel da creche. Porém, o facto de haver maior dispersão nas respostas das educadoras pode indicar que este grupo tem uma menor coesão em termos de ideias que o grupo das auxiliares.

O bem-estar das crianças, em especial o bem-estar emocional, e a satisfação das necessidades básicas parece ser um dos principais papéis da creche, especialmente para as auxiliares, pois as educadoras consideram itens relacionados com a vertente educacional com maior frequência (e.g. item 39 – *proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças*; item 28 – *complementar a educação familiar*).

No que diz respeito à ordenação das afirmações escolhidas, as auxiliares atribuem grande importância ao item 30 – *assegurar o bem-estar das crianças enquanto os pais trabalham* ($M=1.96$), considerando-o como o mais importante para definir o papel da creche. Este item é seguido, por ordem decrescente de importância, pelo item 33 – *proporcionar bem-estar emocional*, pelo item 32 – *satisfazer as necessidades básicas*, pelo item 37 – *fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso* e pelo item 39 – *proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças*. As educadoras indicam o item 33 – *proporcionar bem-estar emocional* ($M=1.62$) como o mais importante, ordenando em seguida, do mais para o menos importante: o item 32 – *satisfazer as necessidades básicas*; o item 37 – *fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso*; o item 39 – *proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças*; e o item 28 – *complementar a educação familiar*. O facto de se terem encontrado diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no item 33 ($t(72.86) = 2.60, p < .5$) e um efeito de tamanho moderado ($d = .56$) indica que as educadoras lhe atribuem uma importância substancialmente maior que as auxiliares ($M = 2.18$).

Os resultados relativos à ordenação das afirmações escolhidas confirmam que as participantes consideram que o papel da creche é, essencialmente, assegurar o bem-estar das crianças, principalmente o bem-estar emocional, e satisfazer as suas necessidades básicas.

Maslow (1954, *in* NAEYC, 1997) propôs uma hierarquia de necessidades que defende que a aprendizagem só é possível se antes estiverem satisfeitas necessidades físicas e psicológicas de protecção e segurança. Nesta perspectiva, as participantes

neste estudo consideram, de facto, a satisfação destas necessidades como essenciais, salientando o bem-estar emocional. Efectivamente, o atendimento a crianças pequenas deve fornecer cuidados adequados de saúde, segurança e nutrição (NASBE, 1991; U.S. Department of Health & Human Services, 1996, *in* NAEYC, 1997) e permitir que as crianças estabeleçam e mantenham um número limitado de relações primárias positivas e consistentes com adultos e outras crianças, factor essencial para o seu desenvolvimento global (Bowlby, 1969; Stern, 1985; Garbarino et al., 1992, *in* NAEYC, 1997). Segundo a NAEYC (1997), práticas desenvolvimentalmente adequadas asseguram a satisfação das necessidades físicas, sociais e emocionais das crianças, assim como promovem o seu desenvolvimento intelectual, considerando-se que um programa para a primeira infância é de alta qualidade se fornecer um ambiente seguro e promotor do desenvolvimento físico, social, emocional, estético, intelectual e linguístico de cada criança, sendo ao mesmo tempo sensível às necessidades e preferências das famílias. Os itens referidos pelas profissionais inquiridas como os mais importantes para definir o papel da creche parecem indicar que os aspectos referidos foram levados em consideração. Segundo a NAEYC (1997), o currículo para bebés e crianças mais pequenas é quase exclusivamente direccionado para a necessidade de apoiar um desenvolvimento saudável em todas as áreas.

Em relação às respostas menos frequentes, o item 29 – *substituir a educação familiar* não fez parte da escolha de nenhuma das participantes. As auxiliares indicaram, por ordem crescente de frequência: item 31 – *promover o envolvimento dos pais na vida dos filhos*; o item 26 – *preparação para o Jardim de Infância*; item 34 – *fornecer atendimento personalizado/individualizado*; e item 38 – *dar respostas adequadas às competências das crianças*. As educadoras escolheram com menos frequência o item 26 – *preparação para o Jardim de Infância*; o item 31 – *promover o envolvimento dos pais na vida dos filhos*; o item 35 – *fornecer condições de asseio e limpeza adequadas*; e o item 27 – *fazer a transição da família para uma comunidade mais vasta*.

Mais uma vez se verifica que os grupos partilham ideias. Efectivamente, auxiliares e educadoras consideram que o papel da creche não é, de todo, substituir a educação familiar, uma vez que este item não foi seleccionado por nenhuma das inquiridas. *Promover o envolvimento dos pais na vida dos filhos* e a *preparação para o Jardim de Infância* são também pouco considerados para a definição do papel da creche, apesar de o grupo das auxiliares tender a atribuir mais importância a estes itens que as educadoras. No entanto, isto pode também dever-se ao facto de auxiliares poderem partilhar mais ideias semelhantes entre elas do que as educadoras e, por isso, se terem dispersado menos nas respostas que deram.

Uma das cinco dimensões incluídas nas linhas de orientação sugeridas pela NAEYC (1997) refere-se ao estabelecimento de relações recíprocas com as famílias, através de parcerias entre pais e educadores, permitindo o conhecimento profundo da criança e dos contextos em que se desenvolve, essencial para uma boa prática, sendo este conhecimento tanto mais necessário, quanto mais nova for a criança. Porém, a NAEYC (1997) faz um alerta para que não se confunda uma perspectiva mais centrada na família como significando que os pais passem a gerir a acção da instituição e dos seus profissionais. No estudo de Coelho (2004) verificou-se que o alvo das intervenções das educadoras era quase exclusivamente a criança e, apesar do trabalho com as famílias ser uma preocupação, este aspecto não assumia uma posição central. Neste estudo, embora o item 28 – *complementar a educação familiar* tenha sido dos mais referidos pelas educadoras, não se constata a referência a mais nenhuma afirmação que se possa directamente relacionar com parcerias entre as famílias e a creche. Efectivamente, o item 31 – *promover o envolvimento dos pais na vida dos filhos* foi dos menos referidos pelas profissionais. Estes factos podem sugerir um certo receio por parte dos profissionais de que, envolvendo os pais, estes se possam vir a tornar demasiado intrometidos e pôr em causa o seu trabalho.

Apesar de as práticas desenvolvimentalmente adequadas defenderem a necessidade de responder a variabilidades individuais das crianças (NAEYC, 1997), o facto de o item 34 – *fornecer atendimento personalizado/individualizado* ter sido um dos menos escolhidos pelas auxiliares reflecte as dificuldades de este aspecto se cumprir num contexto de atendimento colectivo, especialmente no nosso país onde os rácios adulto-criança se apresentam geralmente elevados. Estas dificuldades foram referidas no estudo de Coelho (2004), embora o objectivo de individualizar a intervenção fosse evidenciado pelas educadoras entrevistadas nesse estudo. É possível que as educadoras tenham maior preocupação com este aspecto, devido à formação, do que as auxiliares, cujas ideias poderão estar mais relacionadas com as práticas experienciadas e menos sujeitas à influência da formação. O item 38 – *dar respostas adequadas às competências das crianças* está, de certa forma, relacionado com a questão da individualização, o que pode explicar o facto de também ter sido um dos menos escolhidos pelas auxiliares.

Por sua vez, as educadoras consideraram o item 35 – *fornecer condições de limpeza e asseio adequadas* como pouco importante para definir o papel da creche, o que pode dever-se ao facto de considerarem que essas condições estão, à partida cumpridas, devido às regulamentações impostas pela lei, ou por ser uma responsabilidade geralmente atribuída às auxiliares. Também o item 27 – *fazer a transição da família para uma comunidade mais vasta* foi pouco escolhido, mas é provável que também estas educadoras partilhem a opinião da maioria da sociedade

portuguesa, referida por Coelho (2004), que olha para os cuidados e educação das crianças mais pequenas como uma responsabilidade essencialmente familiar.

De seguida, será analisada a questão relativa aos aspectos que as profissionais consideram mais importantes a criança desenvolver em contexto de creche. A análise de conteúdo efectuada permitiu obter 12 categorias em cada grupo, sendo que 11 são comuns: 1) *Acuidade Sensorial*; 2) *Autonomia*; 3) *Comunicação*; 4) *Desenvolvimento cognitivo/intelectual*; 5) *Desenvolvimento emocional*; 6) *Desenvolvimento global*; 7) *Desenvolvimento motor/motricidade*; 8) *Estreita relação família/escola*; 9) *Jogo/Brincar*; 10) *Sentimento de bem-estar*; e 11) *Socialização*. A categoria *Desenvolver a criatividade/imaginação* foi obtida no grupo das auxiliares, e a categoria *Despertar a curiosidade/desejo de saber* no grupo das educadoras. As cinco categorias com mais ocorrências, tanto no grupo das auxiliares, como no das educadoras, foram: *Socialização*, *Autonomia*, *Comunicação*, *Desenvolvimento Emocional* e *Desenvolvimento motor/motricidade*. Este facto e a obtenção, pela análise de conteúdo, de categorias idênticas nos dois grupos indicam que as profissionais valorizam os mesmos aspectos gerais do desenvolvimento da criança. Apesar disso, verifica-se a existência de diferenças nos aspectos específicos mais valorizados em determinadas áreas. Na *Socialização*, as auxiliares parecem valorizar aspectos mais relacionados com o controlo de grupo, ao referirem com mais frequência os indicadores *regras* e *respeito*, enquanto as educadoras se focam mais em aspectos da interacção com o adulto e com outras crianças. No *Desenvolvimento motor/motricidade*, as educadoras fazem uma maior diferenciação que as auxiliares, apresentando mais indicadores específicos.

No entanto, salienta-se a pouca especificidade encontrada dentro de cada área do desenvolvimento, sendo esperado que as educadoras, tendo uma maior formação, indicassem aspectos mais específicos. De notar também as poucas referências feitas ao *Desenvolvimento Cognitivo* e à categoria *Jogo/Brincar*, indicando que a promoção destes aspectos será considerada como pouco importante em contexto de creche. Em relação à questão do *brincar*, será possível verificar, mais à frente, que os dados obtidos pela análise quantitativa apontam na mesma direcção. De um modo geral, podemos considerar que as profissionais inquiridas parecem ter ideias muito vagas sobre os aspectos a desenvolver em contexto de creche, parecendo dar uma maior importância a determinadas áreas do desenvolvimento, descurando outras não menos importantes, como por exemplo o *Desenvolvimento Cognitivo* e o *Jogo/Brincar*.

À semelhança do que se constatou pela análise das respostas relativas ao papel da creche, também nas respostas referentes ao papel do profissional neste contexto se verificou que os grupos profissionais inquiridos têm visões semelhantes, pois partilham quatro das cinco afirmações mais escolhidas. Apesar de menos evidente, também se

observou uma maior dispersão nas respostas das educadoras do que das auxiliares, o que indica, mais uma vez, que este último grupo poderá ter ideias mais consensuais.

As auxiliares de educação consideram, por ordem decrescente de frequência, os seguintes itens como os mais importantes para definir o papel do profissional na creche: item 49 – *estimular as crianças*; item 50 – *brincar* (64.8%); item 54 – *estabelecer laços afectivos com a criança*; item 51 – *aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças*; e item 45 – *observar e identificar interesses e necessidades das crianças*. As afirmações mais frequentes no grupo das educadoras, também por ordem decrescente, foram: item 49 – *estimular as crianças*; item 54 – *estabelecer laços afectivos com a criança*; item 51 – *aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças*; item 45 – *observar e identificar interesses e necessidades das crianças*; e item 53 – *fazer o despiste de problemas/dificuldades*.

Ambos os grupos profissionais consideram que, em relação à criança, *estimular, estabelecer laços afectivos, aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir e observar e identificar interesses e necessidades* são os principais papéis do profissional na creche. As auxiliares indicam o item 50 - *brincar* como o segundo mais frequente, sendo o item 53 - *fazer o despiste de problemas/dificuldades* o quinto mais frequentemente referido pelas educadoras. De notar que a categoria Jogo/Brincar, obtida pela análise qualitativa, na questão referente aos aspectos considerados mais importantes a criança desenvolver em creche, apresenta apenas 9 ocorrências no grupo das auxiliares e 5 no grupo das educadoras.

No estudo de Coelho (2004), de acordo com as participantes entrevistadas, o desenvolvimento de actividades orientadas e planeadas na creche confere mais valor à acção profissional e torna o trabalho neste contexto mais educacional e “para a maioria das educadoras as ‘verdadeiras’ aprendizagens são as que resultam da orientação do adulto” (p. 335). A actividade livre é importante, mas não é considerada como um momento educativo, embora permita à criança fazer aprendizagens. Este aspecto poderá estar associado ao facto de o item 50 - *brincar* (64.8%) ser o segundo mais frequente no grupo das auxiliares, mas não se incluir nos mais escolhidos pelas educadoras, o que pode indicar que este último grupo tem uma concepção do “brincar” muito limitada. “Play is an important vehicle for children’s social, emotional and cognitive development, as well as a reflection of their development” (NAEYC, 1997, p. 8). Segundo Pellegrini e Boyd (2002, p. 234), apesar de haver distinção entre *exploração* e *jogo*, sendo o primeiro termo um importante precursor do segundo, correspondendo a “um conjunto de comportamentos deliberados que visam recolher informação [e caracterizando-se] (...) por comportamentos estereotipados ou comportamentos que não variam muito de situação para situação”, enquanto que o “jogo é mais casual e diversificado [e] (...)”

envolve inúmeras formas de comportamento que são muitas vezes exageradas e re combinadas de novas maneiras”, a “diferenciação entre jogo e exploração é particularmente difícil nos bebés”. Estes dois conceitos estão profundamente relacionados e, na maior parte da literatura da especialidade, não são diferenciados. Os mesmos autores referem que “a exploração dos bebés é mais complexa quando há a presença de um adulto do que quando é solitária, na medida em que os bebés exibem comportamentos mais diversificados e combinatórios no primeiro caso (O’Connell & Bretherton, 1984)” e que “os adultos estruturam, ou apoiam em termos de *scaffolding* (Bruner, 1975), as interações das crianças, a fim de facilitarem o desenvolvimento da sua competência a um nível superior ao que lhes seria possível atingir sozinhas” (p. 237). Baseando-se na assunção de que as crianças são construtores activos do conhecimento e que o desenvolvimento e aprendizagem resultam de processos interactivos, os profissionais da educação de infância reconhecem o jogo das crianças como um forte suporte desses processos de desenvolvimento (Piaget, 1952; Fein, 1981; Bergen, 1988; Smilansky & Shefatya, 1990; Fromberg, 1992; Berk & Winsler, 1995, *in* NAEYC, 1997). O jogo dá oportunidades às crianças de compreender o mundo, de interagir socialmente com outros, de expressar e controlar as suas emoções e de desenvolver as suas capacidades simbólicas. Além disto, o jogo das crianças permite que os adultos recolham informações sobre o desenvolvimento das crianças e como podem incrementar novas estratégias (NAEYC, 1997).

O item 53 – *fazer o despiste de problemas/dificuldades* (41.8%) foi o quinto mais escolhido pelas educadoras, mas é uma resposta pouco frequente no grupo das auxiliares. Este facto pode estar relacionado com o facto de o primeiro grupo ter, devido à sua formação, um conhecimento mais aprofundado do desenvolvimento das crianças do que as auxiliares. A NAEYC (1997) refere que o conhecimento do desenvolvimento típico das crianças serve de orientação aos adultos e permite que estes preparem o ambiente de aprendizagem, definam objectivos curriculares realistas e experiências adequadas e percebam a existência de crianças com necessidades ou capacidades especiais de aprendizagem e desenvolvimento, apesar das variações individuais decorrentes da inevitável variabilidade existente na sequência média ou normativa do desenvolvimento e da singularidade de cada pessoa como um indivíduo único. Segundo a NAEYC (1997), os educadores de infância estão preparados para identificar as necessidades especiais de cada criança, incluindo crianças com incapacidades ou com interesses e habilidades menos comuns.

Relativamente à ordenação das afirmações escolhidas, verifica-se que, *estabelecer laços afectivos com a criança* (item 54) é o principal papel do profissional na creche para ambos os grupos, seguido por *estimular as crianças* (item 49), *observar e*

identificar interesses e necessidades das crianças (item 45). As auxiliares consideram o item 50 – *brincar* em quarto lugar e as educadoras o item 53 – *fazer o despiste de problemas/dificuldades*. Em quinto e último lugar em termos de importância, ambos os grupos profissionais colocam o item 51 – *aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças* (item 51).

No estudo de Coelho (2004), as educadoras entrevistadas também colocaram grande ênfase na questão da afectividade, considerando-a como primordial para o desenvolvimento da criança. “Todas as educadoras exprimem a convicção de que devem, antes de mais, considerar as necessidades emocionais da criança (quase sempre rotuladas como ‘afectivas’) como orientação para a sua acção, convicção que se exprime através do sintagma ‘centrar-se na afectividade’” (p. 256), onde se inclui a importância de estabelecer laços afectivos com a criança.

Os adultos são responsáveis por assegurar que as crianças tenham um desenvolvimento e aprendizagem saudáveis. O estabelecimento de relações positivas e apoiantes, especialmente nos primeiros anos de vida, é de uma importância crucial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social (Bowlby, 1969; Stern, 1985, *in* NAEYC, 1997) e, juntamente com a observação constante das crianças, permite que os adultos conheçam os interesses, necessidades e potencialidades de cada criança (NAYEC, 1997). As crianças são construtoras activas do seu próprio conhecimento, sendo benéfico que iniciem e regulem as suas actividades de aprendizagem e relacionamento com pares. Os profissionais de educação de infância devem tentar encontrar um equilíbrio entre a aprendizagem auto-iniciada das crianças e o suporte e orientação do adulto (*ibid.*). As crianças procuram continuamente situações e estímulos que lhes permitam trabalhar na sua *margem de desenvolvimento* (Berk & Winsler, 1995; Bodrova & Leong, 1996, *in* NAEYC, 1997) e perante uma tarefa que esteja além do seu alcance independente, o apoio e *scaffolding* do adulto ou pares mais competentes contribuem significativamente para o desenvolvimento, permitindo que a criança chegue ao passo seguinte (NAEYC, 1997). *Estimular as crianças, estabelecer laços afectivos com a criança, aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças e observar e identificar interesses e necessidades das crianças*, as afirmações consideradas pelas profissionais como mais importantes para definir o papel do profissional, incluem-se nestas orientações, mas não são suficientes por si só para assegurar práticas desenvolvimentalmente adequadas.

Relativamente às respostas consideradas menos importantes para definir o papel do profissional na creche, verifica-se que as auxiliares escolheram, por ordem crescente de importância: item 56 – *planear e documentar*; item 57 – *avaliar e reflectir sobre a sua acção*; item 46 – *estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações*;

item 47 – *estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa*; e item 58 – *dar a conhecer o trabalho desenvolvido aos pais e comunidade*. As educadoras, por sua vez, referiram com menos frequência, igualmente por ordem crescente: item 48 – *interpretar os comportamentos das crianças e dar-lhes significados*; item 46 – *estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações*; item 55 – *trabalhar em equipa/cooperação com os outros profissionais*; item 57 – *avaliar e reflectir sobre a sua acção*; e item 47 – *estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa*.

Três das cinco afirmações menos escolhidas são comuns aos dois grupos: item 47 – *estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa*; item 57 – *avaliar e reflectir sobre a sua acção*; e item 46 – *estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações*. Apesar deste último item se incluir no desenvolvimento da linguagem (categoria *Comunicação*, obtida pela análise qualitativa) e ter sido um dos aspectos que as profissionais consideraram como mais importantes a criança desenvolver em contexto de creche, foi das afirmações menos escolhidas, o que parece ser mais um indicador da falta de especificidade encontrada.

O item 47 – *estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa* está directamente relacionado com a orientação e suporte que o adulto deve fornecer à criança de modo a maximizar as suas potencialidades, tal como é referido pela NAEYC (1997) na definição de práticas desenvolvimentalmente adequadas.

Ao contrário do que se verificou no estudo de Coelho (2004), onde as questões da planificação e da avaliação ou regulação pedagógica da acção da educadora surgiram como aspectos importantes, apesar de os registos serem pouco frequentes devido à dificuldade em conciliar a sua construção com a actividade diária, no presente estudo o item 57 – *avaliar e reflectir sobre a sua acção* está entre os menos escolhidos pelas participantes. É possível que as profissionais inquiridas associem este aspecto a registos e documento escritos, o que poderá confirmar que a prática de registar é, efectivamente, pouco frequente.

A escolha do item 56 – *planear e documentar* como dos menos importantes para definir o papel do profissional na creche (4.2%) e do item 50 – *brincar* como um dos mais importantes, pelo grupo das auxiliares, parece indicar que este grupo considera menos que o grupo das educadoras que a planificação e orientação de actividades é um papel do profissional.

O item 55 – *trabalhar em equipa/cooperação com os outros profissionais* foi dos menos frequentes no grupo das educadoras (12.7%), mas foi seleccionado por 46.5% das auxiliares, podendo este último grupo estar mais preocupado com este aspecto, uma vez que tem maior probabilidade de vir a ter que partilhar o poder e decisões do que as educadoras que, geralmente, assumem uma posição de liderança. Mais à frente será

possível verificar que os dados obtidos pela análise de conteúdo apontam no mesmo sentido.

Passaremos agora à questão relacionada com as características consideradas como mais importantes o profissional possuir para trabalhar em contexto creche. A análise de conteúdo efectuada conduziu à obtenção de 8 categorias comuns às auxiliares e às educadoras: 1) *Capacidade para promover/estabelecer bom relacionamento com os pais*; 2) *Capacidade para interagir e estabelecer relações positivas com as crianças*; 3) *Capacidade para promover o desenvolvimento das crianças*; 4) *Capacidade para trabalhar em equipa*; 5) *Características pessoais*; 6) *Cuidadoso com a limpeza/asseado*; 7) *Gosto*; e 8) *Ter conhecimentos teóricos/formação*. As auxiliares referiram com mais frequência: *Características pessoais*; *Gosto*; *Ter conhecimentos teóricos/formação*; *Capacidade para interagir e estabelecer relações positivas com as crianças*; *Capacidade para trabalhar em equipa*. No grupo das educadoras encontraram-se mais ocorrências nas seguintes categorias: *Características pessoais*; *Capacidade para promover o desenvolvimento das crianças*; *Ter conhecimentos teóricos/formação*; *Gosto*; *Capacidade para interagir e estabelecer relações positivas com as crianças*. Mais uma vez se constata que auxiliares e educadoras parecem valorizar os mesmos aspectos do profissional, uma vez que se obtiveram categorias idênticas nos dois grupos profissionais, através da análise de conteúdo. Além disso, quatro das categorias com maior número de ocorrências são partilhadas pelos dois grupos. Não obstante, em relação à categoria *Gosto*, as auxiliares apresentam um número de ocorrências substancialmente maior que as educadoras (26 vs 10), o que parece indicar que este aspecto é mais valorizado pelo primeiro grupo.

À semelhança do que se verificou na outra questão aberta apresentada, relacionada com os aspectos que as profissionais consideram mais importantes a criança desenvolver na creche, nota-se a existência de pouca especificidade dentro das categorias, excepto na categoria *Características pessoais*, onde se observam vários indicadores, e na *Capacidade para promover o desenvolvimento das crianças*, com maior diferenciação no grupo das educadoras. Em relação a esta última categoria, as educadoras parecem tender mais do que as auxiliares para questões relacionadas com a promoção do desenvolvimento das crianças, tendo sido a segunda categoria com o maior número de ocorrências. Verifica-se, também, uma maior especificidade no grupo das educadoras, pois apresentam um maior número de indicadores que as auxiliares. É possível constatar que os indicadores referidos estão relacionados com os resultados quantitativos obtidos na questão relativa ao papel do profissional na creche (e.g. item 49 – *estimular as crianças/indicador estimulador*; item 45 – *observar e identificar interesses e necessidades/ indicador capacidade para perceber/dar resposta a necessidades*

individuais; item 51 – *aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir/* indicador *interagir com as crianças durante as rotinas*). O indicador *brincar com as crianças/apoiar actividades lúdicas* aparece na análise qualitativa sobre as características do profissional, com apenas 3 ocorrências no grupo das educadoras, indo ao encontro do facto de o item 50 – *brincar* não ter sido dos mais escolhidos por este grupo na questão quantitativa referente ao papel do profissional, nem na categoria *Jogo/Brincar*, encontrada na questão qualitativa relativa aos aspectos a desenvolver pela criança em creche. Em relação ao grupo das auxiliares, apesar de o item 50 – *brincar* ter sido um dos mais escolhidos relativamente ao papel do profissional, espontaneamente apareceu com pouca frequência nas questões de carácter qualitativo. Verificaram-se apenas 9 ocorrências na categoria *Jogo/Brincar*, incluída na questão relativa aos aspectos a desenvolver pelas crianças, e 3 ocorrências no indicador *brincar com as crianças/apoiar actividades lúdicas* (categoria *Capacidade para promover o desenvolvimento das crianças*, na questão referente às características do profissional).

Outra concordância entre os dois tipos de análise diz respeito à importância de trabalhar em equipa e aos cuidados com a limpeza. Tal como se observou anteriormente, os itens item 35 – *fornecer condições de asseio e limpeza adequadas* (papel da creche) e 55 – *trabalhar em equipa/cooperação com os outros profissionais* (papel do profissional na creche) foram das escolhas menos frequentes das educadoras. Também na análise de conteúdo se verificou esta tendência: as auxiliares apresentam 10 ocorrências na categoria *Capacidade para trabalhar em equipa*, havendo só uma ocorrência no grupo das educadoras, e 7 na categoria *Cuidadoso com a limpeza/asseado*, que foi referido por apenas uma educadora.

De notar a grande concentração na categoria *Características pessoais*, onde se verificou, de longe, o maior número de ocorrências (quase o triplo das ocorrências das outras categorias juntas). Efectivamente, as profissionais parecem centrar-se em características intrínsecas às próprias pessoas, apesar de muitos dos indicadores serem susceptíveis a melhoramentos através de formação (e.g. atento/observador; criativo; dinâmico; responsável). No entanto, o confronto com as poucas ocorrências verificadas na categoria *Ter conhecimentos teóricos/formação*, sugerem que as profissionais não relacionam directamente a questão da formação e dos conhecimentos com as características pessoais do profissional.

De uma forma geral, não se verificam grandes diferenças entre os grupos. Para ambos os grupos profissionais, a característica mais importante que o profissional deve possuir para trabalhar em creche é ser *carinhoso, meigo, afectivo*, seguida por ser *atento/observador*. Ser *responsável; alegre, bem-disposto, simpático; paciente; calmo/tranquilo; empenhado, dedicado, disponível* são também das características mais

referidas. Apesar de o item 29 – *substituir a educação familiar* não ter sido indicado por nenhuma das participantes na questão referente ao papel da creche, o indicador *ser a substituição dos pais durante o dia* foi referido por uma auxiliar como indicador das *Características pessoais*. Para esta profissional, o papel da creche como instituição pode não ser substituir a educação familiar, mas o papel do profissional que lá trabalha pode estar relacionado com substituição dos pais durante a sua ausência, por exemplo, no sentido de tentar cuidar e assegurar o bem-estar da criança da mesma forma que os pais o fariam.

Esta grande centralidade nas *Características pessoais* parece indicar que as profissionais consideram que para trabalhar na creche, antes de mais, o profissional deve possuir determinado perfil psicológico. Este facto parece ser um pouco limitador, dando a sensação que as pessoas que não possuem determinadas características não poderão, à partida, trabalhar em ambiente de creche. Pelas respostas obtidas, não é possível saber se as profissionais consideram que esse perfil depende apenas da personalidade da pessoa ou também de outros factores, como por exemplo a formação.

Finalmente, analisaremos a última questão, relativa à frequência de realização de determinadas actividades em contexto de creche. Observa-se que auxiliares e educadoras parecem ter as mesmas práticas, pois as actividades que afirmam realizar com mais frequência (i.e. *várias vezes por semana – 3 ou mais vezes por semana*) são as mesmas: *cantar, legos, ler/ver livros de imagens, dançar e ouvir música*. As educadoras ainda referem a actividade *brincar ao “faz-de-conta”* como uma das mais frequentes.

Foi possível constatar que as educadoras referem realizar mais actividades que as auxiliares, o que pode dever-se ao facto de normalmente as actividades serem mais da responsabilidade das educadoras do que das auxiliares, que muitas vezes acumulam outras funções, para além do cuidado das crianças (e.g. assegurar a limpeza). O facto de a actividade *brincar ao “faz-de-conta”* ser das mais frequentes no grupo das educadoras, pode indicar que estas dão mais importância ao jogo simbólico que as auxiliares. Apesar de o grupo das educadoras apresentar uma média de frequência superior à das auxiliares na actividade *ler/ver livros de imagens* ($M=3.64$ e $M=3.23$, respectivamente), 89.9% das auxiliares que indicaram esta actividade realizam-na várias vezes por semana (3 ou mais vezes), enquanto apenas 65.5% das educadoras o fazem.

Em relação às actividades que realizam menos vezes (*nunca/raramente a algumas vezes por mês – 1 a 3 vezes*), ambos os grupos indicam *enfiaamentos, recortar, jogos de areia e água e visitas ao exterior da instituição*. As duas primeiras parecem estar relacionadas com o facto de serem pouco adequadas ou mais perigosas para crianças muito pequenas e as outras duas estão mais associadas a constrangimentos impostos

pelas condições de trabalho, nomeadamente por implicarem um maior número de recursos humanos. As auxiliares indicam ainda realizar *jogos dramáticos* poucas vezes, o que pode confirmar que dão menos importância a este aspecto, e as educadoras *ver televisão ou vídeos/dvd's*. Em relação a esta última actividade, algumas auxiliares colocaram uma nota explicando que utilizavam este recurso nos momentos que precedem o início das actividades diárias ou no final do dia, enquanto as crianças esperam que os pais as venham buscar. Efectivamente, se for essencialmente nestes momentos que as crianças vêem televisão ou vídeos/dvd's, é natural que as educadoras a indiquem como menos frequente, pois habitualmente são as auxiliares que asseguram estes momentos.

No entanto, em relação à frequência das actividades, é necessário ter em consideração que estas práticas são apenas reportadas, não sendo possível saber se as actividades são realmente realizadas com a frequência apontada. Além disso, não é possível determinar se as actividades indicadas pelas auxiliares são da sua iniciativa, pois muitas vezes este grupo de profissionais está sob a orientação de uma educadora. Nesse caso, as actividades referidas corresponderiam mais ao que as educadoras indicam às auxiliares para fazer, e não o que estas realizam, podendo as práticas entre os dois grupos profissionais serem diferentes das encontradas.

CONCLUSÃO

Como é possível constatar pela leitura dos resultados obtidos e da sua discussão, podemos concluir que, de uma forma geral, auxiliares de educação e educadoras de infância têm ideias semelhantes sobre o papel da creche e do profissional neste contexto.

O bem-estar das crianças, em especial o bem-estar emocional, e a satisfação das necessidades básicas são considerados papéis principais da creche. No entanto, as auxiliares parecem valorizar mais a perspectiva assistencial do que as educadoras, que por sua vez atribuem uma maior importância ao bem-estar emocional. Relativamente aos aspectos que as participantes neste estudo consideram mais importantes a criança desenvolver em ambiente de creche, mais uma vez se verifica que auxiliares e educadoras partilham ideias. *Socialização* (estando as auxiliares mais focadas em questões relacionadas com o controlo de grupo e as educadoras com a interacção), *Autonomia* (nomeadamente, a aquisição de hábitos de alimentação e de higiene/tirar fraldas), *Comunicação* (mais concretamente a *linguagem*), *Desenvolvimento Emocional* (especialmente a afectividade) e *Desenvolvimento motor/motricidade* foram os domínios mais valorizados. Constatou-se, no entanto, a existência de pouca especificidade nas escolhas, sugerindo que as participantes possuem ideias muito globais em relação a esta questão. À semelhança do que se verificou nas questões anteriores, também em relação ao papel do profissional na creche, os dois grupos profissionais estudados têm ideias semelhantes. Auxiliares de educação e educadoras de infância consideram que, em relação à criança, *estimular, estabelecer laços afectivos, aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir e observar e identificar interesses e necessidades* são os principais papéis do profissional na creche. Porém, as auxiliares valorizam a dimensão *brincar*, o que não é evidenciado pelas educadoras e este último grupo considera o *despiste de problemas/dificuldades* como uma das funções do profissional em creche, aspecto que não é manifestado pelas auxiliares. Em relação às características do profissional mais importantes para trabalhar em creche, mais uma vez se observam ideias similares, salientando-se a ideia que o profissional deve, essencialmente, possuir determinadas características pessoais, especialmente ser carinhoso, meigo, afectivo; mas também atento/observador; responsável; alegre, bem-disposto, simpático; paciente; calmo/tranquilo; empenhado, dedicado, disponível, para trabalhar em contexto de creche. Também na questão relativa à frequência de determinadas actividades que auxiliares e educadoras afirmam realizar na creche se constata poucas diferenças entre os grupos profissionais. As actividades mais frequentes são *cantar, legos, ler/ver livros de imagens, dançar e ouvir música e brincar ao "faz-de-conta"*, esta última apenas no grupo das educadoras. *Enfiamentos, recortar, jogos*

de areia e água e visitas ao exterior da instituição e ainda jogos dramáticos, no grupo das auxiliares, e *ver televisão ou vídeos/dvd's*, no grupo das educadoras, são as actividades realizadas com menos frequência.

As ideias encontradas enquadram-se nas práticas consideradas adequadas pela literatura, mas verifica-se que alguns factores importantes foram pouco ou nada considerados, nomeadamente determinadas áreas do desenvolvimento (e.g. cognição) e aspectos relacionados com a avaliação, currículo e relação entre pais e profissionais. A análise de conteúdo efectuada às questões abertas, e mesmo os resultados obtidos pela análise quantitativa, revelaram pouca especificidade nas respostas, parecendo que as profissionais possuem ideias muito gerais e visões pouco aprofundadas. Esta falta de especificidade sugere ainda uma definição de papéis pouco clara, mas também a possibilidade de existir pouca intencionalidade na acção das profissionais, hipótese fortalecida com a aparente dificuldade em operacionalizar determinados aspectos. Por exemplo, a linguagem foi um dos aspectos que as profissionais consideraram mais importantes a criança desenvolver em contexto de creche, mas o item 46 – *estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações*, que corresponde a uma operacionalização desse desenvolvimento, ou seja, a uma prática concreta que promove o desenvolvimento linguístico, foi dos menos escolhidos na questão relativa ao papel do profissional em creche.

Porém, é necessário ter em consideração que não é possível determinar se estes factos se devem às próprias ideias das profissionais ou a limitações do próprio instrumento, que sendo composto por questões, quase exclusivamente, fechadas e obrigando à escolha de um número limitado de afirmações pode ter limitado as respostas, levando a essa pouca diferenciação. Não obstante a construção do questionário ter sido baseada em dados obtidos através de entrevistas, foi necessário optar por uma série de procedimentos, de modo a torná-lo num instrumento para auto-administração, que poderão ter restringido o leque de respostas.

Neste estudo, a opção de se recorrer a um questionário para auto-administração como instrumento deveu-se ao facto de a disponibilidade da autora ser inconciliável com a aplicação de uma técnica que implicasse a sua presença durante o horário laboral, mas também porque o conteúdo das entrevistas semi-directivas realizadas no início deste estudo se revelou pouco rico (ideias globais e dispersas, pouca diferenciação entre grupos). Inicialmente, pensou-se numa técnica de *Q-sort*, pois permite obter mais informação, mas este procedimento implicaria uma grande exigência em termos de tempo e implicava uma disponibilidade de que a autora não dispunha.

O recurso a métodos quantitativos e qualitativos representa uma mais-valia neste trabalho, mas poderia retirar-se maior partido deste estudo se, por exemplo, fossem

realizadas entrevistas após o preenchimento do questionário, que poderiam justificar a escolha de determinados itens em prol de outros e ajudar a esclarecer ou enriquecer as ideias transmitidas. O recurso a entrevistas tipo *focus group*, onde grupos de educadoras e auxiliares fossem confrontados com os resultados obtidos, poderia ser útil para os clarificar ou aprofundar. Porém, são apenas sugestões de trabalhos futuros, pois estes procedimentos seriam incomportáveis no âmbito de um trabalho de mestrado.

Outra limitação deste estudo relaciona-se com o facto de se circunscrever a uma zona geográfica relativamente restrita, não sendo por isso possível tirar conclusões que se possam aplicar a todo o país.

Com base nas poucas diferenças encontradas entre as ideias de auxiliares e de educadoras, poderíamos afirmar que não existem diferenças entre os dois grupos profissionais. Este facto pode indicar que: a) as auxiliares têm ideias (e práticas) tão adequadas quanto as das educadoras; b) a formação das educadoras é insuficiente ou muito pouco adequada quando se trata do trabalho em ambiente de creche, podendo a sua prática fundamentar-se na mesma base da prática das auxiliares (e.g. experiências pessoais). Spodek (1988, *in* Berthelsen et al., 2002) refere que as crenças dos educadores de infância derivam mais do seu conhecimento prático pessoal, do que de conhecimento teórico sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Berthelsen et al. (2002), no seu estudo sobre as crenças epistemológicas de prestadores de cuidados a crianças entre os 18 meses e os 3 anos, consideram que a prestação de cuidados se baseia nas teorias pessoais que os indivíduos têm sobre as crianças e o ensino. Estas teorias desenvolvem-se com a experiência, desde a infância até à idade adulta, através da observação (e da experiência enquanto crianças) das interações adulto-criança, sendo assumido que a formação profissional dada às pessoas que vão trabalhar com crianças pequenas se sobrepõe ou suplanta estas teorias pessoais de modo a fornecerem uma base de conhecimento informada e capacidades reflexivas que mediarão as acções e interações na sua prática profissional com as crianças. Porém, esta é uma suposição que ainda não foi bem explorada. Sob estas perspectivas, é importante que se analisem as crenças pessoais dos estudantes na formação inicial para, mais tarde, poderem ser relacionadas com o conhecimento teórico (*ibid.*).

Uma vez que não restam dúvidas de que a qualidade dos serviços prestados às crianças está relacionada com a natureza da especialização e o número de anos de educação dos prestadores de cuidados (Ruopp et al., 1979; Whitebook et al., 1990, *in* Berthelsen, Brownlee, & Boulton-Lewis, 2002), o facto de se terem encontrado poucas diferenças entre as ideias de auxiliares e educadoras evidencia a importância de se reflectir sobre a formação que é dada aos profissionais para trabalharem em creche.

Porém, tendo em consideração que as “variações nos processos e nos resultados desenvolvimentais são uma função *conjunta* das características do ambiente e da pessoa” (Bronfenbrenner, 1992, p. 188, *in* Pinto et al., 2005), existem outros factores, para além da formação oferecida, que também necessitam de ser analisados. As actuais políticas do país que, como já foi referido, olham para os serviços destinados a crianças menores de 3 anos sob uma perspectiva essencialmente assistencial, como prova o facto de a tutela destes serviços pertencer ao Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e não ao Ministério da Educação, e mantêm situações que desencorajam as educadoras a trabalhar em creche (viz. não contagem de tempo de serviço); os constrangimentos que as próprias instituições podem impor, através da sua natureza (e.g. com ou sem fins lucrativos) ou das condições que apresentam (e.g. rácios adulto-criança); e as características do próprio contexto da creche que, pela sua especificidade, implica um investimento económico considerável, leva-nos a questionar se fará sentido esperar que existam diferenças entre as ideias e as práticas de auxiliares de educação e de educadoras de infância. Provavelmente, a creche estará a passar por um processo idêntico ao que passou o jardim de infância até este atingir o estatuto que detém nos dias de hoje.

A importância das ideias dos profissionais na qualidade das suas práticas é quase inquestionável, mas é visível a escassez de estudos sobre esta temática. Este trabalho poderá ser útil para uma melhor compreensão das ideias que auxiliares de educação e educadoras de infância têm sobre a creche, nomeadamente sobre o seu papel como instituição e sobre o papel do profissional neste contexto. No entanto, seria pertinente analisar as diferenças existentes em cada grupo profissional, que pudessem fornecer mais dados sobre as ideias, nomeadamente em que medida se relacionam com outras características sócio-demográficas (e.g. idade, instituição formadora, experiência).

Na conclusão deste trabalho torna-se indispensável reflectir sobre as implicações que este estudo pode ter, incluindo perspectivas de trabalhos futuros. Ter um conhecimento mais aprofundado das ideias que os profissionais têm sobre o contexto de creche, assim como dos aspectos que fundamentam essas ideias seria de grande utilidade. Uma análise pormenorizada dos currículos de formação inicial das educadoras de infância seria igualmente importante, assim como novas propostas de formação no domínio da creche para todos os profissionais. Finalmente, ao nível de políticas sociais e educacionais, é indispensável que se olhe mais atentamente para os cuidados e educação oferecidos às crianças dos 0 aos 3 anos em Portugal, especialmente ao nível da definição de papéis claros e de formas de melhorar os contextos de creche de modo a maximizar as potencialidades de desenvolvimento da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu Lima, I., & Nunes, C. (2006). A Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Versão Revista. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coord.), *XI Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Actas (pp. 633-643). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Aguiar, C., Bairrão, J., & Barros, S. (2002). Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na Área Metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, 5, 7-28.

Ahnert, L., & Lamb, M. E. (2003). Shared Care: Establishing a Balance Between Home and Child Care Settings. *Child Development*, 74(4), 1044-1049.

Almeida, A. N., & Vieira, M. M. (2006). *A Escola em Portugal. Novos olhares, outros cenários*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

Alves, J.F. (2002). Para que servem os meus olhos? Notas sobre o Trabalho feminino na indústria têxtil de Guimarães. *Fórum (Universidade do Minho)*, 32, 61-79.

Áries, P. (1986). *História Social da Criança e da Família* (2^o ed.). Rio de Janeiro: Editora Guanabara.

Badinter, E. (198-). *O amor incerto. História do Amor Maternal do séc. XVII ao séc. XX*. Lisboa: Relógio d'Água.

Bairrão, J., & Tietze, W. (1995). *A Educação Pré-Escolar na União Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão, J. (1995). A Perspectiva Ecológica em Psicologia da Educação. *Psicologia*, X(3), 7-30.

Bairrão, J. (1998). O que é a qualidade em Educação Pré-Escolar? In Ministério da Educação (Ed.), *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 43-88). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Bairrão, J. (2003). Questões actuais em Intervenção Precoce. *Psicologia*, 17(1), 15-29.

Bairrão, J. (2005). *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos*. Porto: Livpsic.

Bairrão, J., Barbosa, M., Borges, I., Cruz, O., & Macedo-Pinto, I. (1990). *Perfil nacional dos cuidados prestados às crianças com idade inferior a seis anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bairrão, J., Leal, T., Abreu-Lima, I., & Morgado, R. (1997). Educação Pré-Escolar. In Ministério da Educação – Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (Ed.), *A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP – Estudos Temáticos* (Vol. II) (pp. 17-110). Lisboa: Ministério da Educação.

Balageur, I., Mestres, J., & Penn, H. (1991). Quality in services for young children: a discussion paper. In *Quality in Early Learning and Child Care Services: Papers from the European Commission Childcare Network* (2004). Retirado a 22 de Fevereiro de 2008 de <http://www.childcarecanada.org/pubs/other/quality/index.html>

Bárbara, A. M. (1979). *Subsídios para o Estudo da Educação em Portugal – Da Reforma Pombalina à 1ª República*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Barnes, J. (2001). Using Observations to Evaluate Paid Child Care Setting. In K. Petrogiannis & E. C. Melhuish (Eds.), *The Pre-School Period: Care – Education – Development: Findings from the International Research* (pp. 395-440). Atenas: Kastaniotis.

Barros, S. A. (2007). *Qualidade em Contexto de Creche: Ideias e Práticas*. Tese de Doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto.

Barros, S., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2006). A Escala de Avaliação do Ambiente de Creche – Versão Revista. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coord.), *XI Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Actas (pp. 689-697). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Berthelsen, D., Brownlee, J., & Boulton-Lewis, G. (2002). Caregiver's Epistemological Beliefs in Toddler Programs. *Early Child Development and Care*, 172(5), 503-516.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The Ecology of Developmental Processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology – Theoretical Models of Human Development* (5th ed.) (pp. 993-1028). New York: John Wiley & Sons.

Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The Future of Children*, 7(2), 55-71.

Brownlee, J., Berthelsen, D., & Boulton-Lewis, G. (2004). Working with Toddlers in Child Care: Personal Epistemologies and Practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 12(1), 55-70.

Brownlee, J., Berthelsen, D., Irving, K., Boulton-Lewis, G., & McCrindle, A. (2000). Caregivers' Beliefs about Practice in Infant Child Care Programmes. *International Journal of Early Years Education*, 8(2), 155-165.

Bryant, D. M., Burchinal, M., Lau, L. B., & Sparling, J. J. (1994). Family and Classroom Correlates of Head Start Children's Developmental Outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 289-309.

Bryant, D., Maxwell, K., Taylor, K., Poe, M., Peisner-Feinberg, E., & Bernier, K. (2003). *Smart Start and Preschool Child Care Quality in NC: Change Over Time and Relation to Children's Readiness*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center.

Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M. (1996). Quality of Center Child Care and Infant Cognitive and Language Development. *Child Development* 67(2), 606-620.

California Childcare Health Program (2006). *Quality in Early Care and Education*. Retirado a 9 de Março de 2008 de http://www.ucsfchildcarehealth.org/pdfs/Curricula/CCHA/3_CCHA_Quality_0606.pdf

Campbell, F. A., Ramey, C. T., Pungello, E., Sparling, J., & Miller- Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian Project. *Applied Development Sciences*, 6(1), 42-57.

Cardona, M. J. (1997). *Para a História da Educação de Infância em Portugal. O discurso oficial (1834-1990)*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, P. (2006). *Qualidade do Ambiente Familiar e Ideias Maternas sobre Educação e Desenvolvimento*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade do Porto, Porto.

Carvalho, R. (1985). *História do Ensino em Portugal – Desde a Fundação da Nacionalidade até ao fim do Regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Cassidy, D. J., & Lawrence, J. M. (2000). Teachers' Beliefs: the "Whys" Behind the "How Tos" in Child Care Classrooms. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 193-204.

Centro de Psicologia da Universidade do Porto (2005). Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Revista (versão para investigação). Sub-grupo: Desenvolvimento, contextos familiares e educativos. Divulgação restrita.

Centro de Psicologia da Universidade do Porto (s.d.). Caregiver Interaction Scale (versão provisória para investigação). Sub-grupo: Desenvolvimento, contextos familiares e educativos.

Clark, L. L. (2000). *The Rise of Professional Women in France – Gender and Public Administration since 1830*. New York: Cambridge University Press.

Clark, L. L. (2001). L'Invention du jeune enfant au XIXe siècle: De la salle d'asile à l'école maternelle (review). *Journal of Social History*, (35)3, 715-717.

Coelho, A. M. S. (2004). *Educação e Cuidados em Creche – Conceptualizações de um Grupo de Educadoras*. Tese de Doutoramento não publicada, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Aveiro.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Coll, C. G., & Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2nd ed. (pp. 94-114). Cambridge: Cambridge University Press.

Correia, L. M., & Serrano, A. M. (1998). Intervenção Precoce centrada na família: uma perspectiva ecológica de atendimento. In L. M. Correia & A. M. Serrano (Orgs.), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – das práticas centradas na criança às práticas centradas na família* (pp. 11-32). Porto: Porto Editora.

Cryer, D., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2003). Continuity of Caregiver for Infants and Toddlers. Champaign: ERIC Digest. Retirado a 1 de Março de 2008 de <http://ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/2003/cryer03.pdf>

Cummings, E. M. (1980). Caregiver Stability and Day Care. *Developmental Psychology*, 16(1), 31-37.

David, T. (2004). Questions of Quality: The Contribution of Research Evidence to Definitions of Quality in Early Childhood Education and Care Practice. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (Eds.), *Questions of Quality – Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (pp. 22-29). Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE).

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Retirado a 3 de Fevereiro de 2008 de http://www.malhatlantica.pt/cfaeca/legislacao/docform/DL240_01.DOC

Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto. Retirado a 3 de Fevereiro de 2008 de http://www.cf-terras-entre-paiva-caima.rcts.pt/doc/241_2001.pdf

Decreto-Lei n.º 30/89 de 24 de Janeiro. Retirado a 3 de Fevereiro de 2008 de <http://vlex.pt/vid/33097194>

Despacho Normativo n.º 99/89 de 27 de Outubro. Retirado a 3 de Fevereiro de 2008 de <http://www.iapmei.pt/iapmei-leg-03.php?lei=2264>

Doherty, G. (1996). *The Great Child Care Debate – The Long-Term Effects of Non-Parental Child Care: Occasional Paper Nº 7*. Toronto: Childcare Resource and Research Unit. Retirado a 1 de Março de 2008 de <http://www.childcarecanada.org/pubs/op7/op7.pdf>

Eurydice (s.d.). *Organização do Sistema Educativo em Portugal (2006-07)*. Retirado a 15 de Abril de 2008 de <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryPage?country=PT&lang=PT&fragment=72>

European Child Care and Education (E.C.C.E.) Study Group (1997). *European Child Care and Education Study – Cross National Analysis of the Quality and Effects of Early Childhood Programmes on Children’s Development*. Final Report for Work Package #1, submitted to European Union DG XII: Science, Research and Development RTD Action: Targeted Socio-Economic Research. Manuscrito não publicado.

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (2003). *Site sobre o projecto “A Qualidade das Interações de Crianças em Contexto Familiar e de Creche e seu Impacto no Desenvolvimento Sócio-Cognitivo da Criança”*. Retirado a 3 de Março de 2008 de <http://www.fpce.up.pt/qualinterac/apresentacao.htm>

Farran, D. C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know? In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, 2nd ed. (pp. 510-548). Cambridge: Cambridge University Press.

Fernandes, R. (2000). Orientações Pedagógicas das “Casas de Asilo da Infância Desvalida (1834-1840)”. *Cadernos de Pesquisa*, 109, 89-114.

Field, T. (1991). Quality Infant Day-Care and Grade School Behaviour and Performance. *Child Development*, 62(4), 863-870.

Figueira, M. H. (2004). *Um Roteiro da Educação Nova em Portugal – Escolas Novas e Práticas Pedagógicas Inovadoras (1882-1935)*. Lisboa: Livros Horizonte.

Formosinho, J.O. (1998). A Contextualização do Modelo Curricular *High-Scope* no Âmbito do Projecto Infância. In J. O. Formosinho (Org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 51-92). Porto: Porto Editora.

Frank Porter Graham Child Development Center (2005). *Environment Rating Scales*. Retirado a 9 de Março de 2008 de <http://www.fpg.unc.edu/~ecers/>

Friendly, M., Doherty, G., & Beach, J. (2006). *Quality by Design: What do we know about quality in early learning and child care, and what do we think? – A Literature Review*. Retirado a 22 de Fevereiro de 2008 de http://www.childcarequality.ca/wdocs/QbD_LiteratureReview.pdf

Fundação para a Ciência e a Tecnologia (s.d.). *Site sobre o projecto “Estudo Longitudinal do Envolvimento e Adaptação da Criança”*. Retirado a 3 de Março de 2008 de http://www.fct.mctes.pt/projectos/pub/2004/painel_result/vglobal_projecto.asp?idProjecto=58712&idElemConcurso=59

Ghiglione, R., & Matalon (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática* (3ª ed.). Oeiras: Celta Editora.

Gomes, J. F. (1986). *A Educação Infantil em Portugal* (2ª ed.). Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Goossens, F. A., & van IJzendoorn, M. H. (1990). Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent Attachment and Day-Care Characteristics. *Child Development*, 61(3), 832-837.

Günzel-Haubold, M. (1974). Problemas Psicológicos do Jardim de Infância. In H. Hetzer (Org.). *Psicologia Pedagógica* (pp. 241-257). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Handal, B. (2004). Teachers' Instructional Beliefs About Integrating Educational Technology. *E-Journal of Instructional Science and Technology*, 7(1). Retirado a 20 de Março de 2008 de http://www.usq.edu.au/electpub/e-jist/docs/Vol7_No1/content.htm

Harms, T., & Clifford, R. M. (2002). Estudo de Contextos Educacionais. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1067-1101). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (2003). *Infant/Toddler Environment Rating Scale – Revised Edition*. New York: Teachers College Press.

Hill, M. M., & Hill, A. (2002). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

Howes, C., & Hamilton, C. E. (1992). Children's Relationships with Caregivers: Mothers and Child Care Teachers. *Child Development*, 63(4), 859-866.

Howes, C., & Hamilton, C. E. (2002). Modelos de Atendimento para as crianças mais novas. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Instituto de Segurança Social (2005a). *Relatório de Actualização – Plano Nacional de Acção para a Inclusão 2005-2006*. Retirado a 10 de Janeiro de 2008 de http://www.dgeep.mtss.gov.pt/estudos/peis/rapnai0506_pt.pdf

Instituto de Segurança Social (2005b). *Modelo de Avaliação da Qualidade – Creche*. Retirado a 21 de Maio de 2006 de http://195.245.197.202/preview_documentos.asp?r=16679&m=PDF

Instituto de Segurança Social (2005c). *Manual de Processos-Chave – Creche*. Retirado a 21 de Maio de 2006 de http://195.245.197.202/preview_documentos.asp?r=16680&m=PDF

Instituto de Segurança Social (2005d). *Questionários de Avaliação da Satisfação: Clientes, Colaboradores, Parceiros – Creche*. Retirado a 21 de Maio de 2006 de http://195.245.197.202/preview_documentos.asp?r=16681&m=PDF

Katz, L. (1998). Cinco Perspectivas sobre Qualidade. In Ministério da Educação (Ed.). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar* (pp. 15-40). Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

La Berge, A. F. (1991). Medicalization and Moralization: The Creches of Nineteenth-Century Paris. *Journal of Social History*, (25)1, 65-87.

Lamb, M. E., & Sternberg, K. J. (1992). Sociocultural Perspectives on Nonparental Child Care. In M. E. Lamb, K. J. Sternberg, C. Hwang & A. G. Broberg (Eds.). *Child Care in Context – Cross-Cultural Perspectives* (pp. 1-23). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Lamb, M. E., Bornstein, M. H., & Teti, D. M. (2002). *Development in Infancy – An Introduction (4th ed.)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Mascarenhas, M. P., Pinto, A. I., & Bairrão, J. (2004). O Registo do Envolvimento de Grupo. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coord.), *X Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Actas* (pp. 208-215). Braga: Psiquilíbrios Edições.

McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 5 (2), 185-204.

McMullen, M. B. (1999). Characteristics of Teachers Who Talk the DAP Talk and Walk the DAP Walk. *Journal of Research in Childhood Education*, 13(2), 216-230.

Ministério da Educação (1997a). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (1997b). *Legislação*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica. Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.

Ministério da Educação (2000). *A Educação Pré-Escolar e os Cuidados para a Infância em Portugal – Relatório Preparatório/Early Childhood Education and Care Policy in Portugal – Background Report*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica.

Ministério do Trabalho e Solidariedade Social (2007). *Portugal: Trabalho e Solidariedade – uma visão de Conjunto*. Retirado a 8 de Dezembro de 2007 de http://www.mtss.gov.pt/eu2007pt/preview_documentos.asp?r=16&m=PDF

Moreira, D., & Oliveira, I. (2003). *Iniciação à Matemática no Jardim de Infância*. Lisboa: Universidade Aberta.

Moss (1995). *Defining Objectives in Early Childhood Services (Paper apresentado na 5th European Conference on the Quality of Early Childhood Education – Paris, 7-9 September, 1995)*. Retirado a 22 de Fevereiro de 2008 de

http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/14/3a/04.pdf

NAEYC (1995). *Quality, Compensation and Affordability – A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Retirado a 5 de Outubro de 2007 de <http://www.naeyc.org/about/positions/pdf/PSQCA98.PDF>

NAEYC (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8 – A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Retirado a 5 de Outubro de 2007 de <http://www.naeyc.org/about/positions/dap7.asp>

NICHD Early Child Care Research Network (2003). Does Amount of Time Spent in Child Care Predict Socioemotional Adjustment During the Transition to Kindergarten?. *Child Development*, 74(4), 976-1005.

Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente. Histórias da Educação*. Porto: Edições Asa.

OECD – Organisation for Economic Co-Operation and Development (2001). *Starting Strong – Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

Patton, M. Q. (1989). *Qualitative Evaluation Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (1999). *The Children of the Cost, Quality and Outcomes Study go to school: Executive Summary*. Chapel Hill: Frank Porter Graham Child Development Center.

Pellegrini, A. D., & Boyd, B. (2002). O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança e na Educação de Infância: Questões de Definição e Função. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 225-264). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Penn, H. (1999). *How should we care for babies and toddlers? An analysis of practice in out-of-home care for children under three: Occasional Paper Nº 10*. Toronto: Childcare

Resource and Research Unit. Retirado a 1 de Março de 2008 de
<http://www.childcarecanada.org/pubs/op10/op10.pdf>

Pessanha, M.; Aguiar, C., & Bairrão, J. (2007). Influence of structural features on Portuguese toddler child care quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 204–214.

Phillipsen, I. C., Burchinal, M. R., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The Prediction of Process Quality from Structural Features of Child Care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 281-303.

Pinto, A. I., Aguiar, C., Barros, S., & Cruz, O. (2004). O Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III. Um Procedimento de Avaliação do Envolvimento da Criança em Contexto de Creche. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coord.), *X Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Actas* (pp. 441-448). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Pinto, A. I., Grande, C., Novais, I., & Bairrão, J. (2005). Interações educador-criança em contexto de creche. Uma abordagem qualitativa. In J. Bairrão (Coord.), *Desenvolvimento: contextos familiares e educativos* (pp. 30-72). Porto: Livpsic.

Pinto, A. I., Nunes, C., Cruz, O. M., & Aguiar, C. (2006). O Sistema de Avaliação da Qualidade do Envolvimento III – Um Estudo Comparativo. In C. Machado, L. Almeida, M. A. Guisande, M. Gonçalves & V. Ramalho (Coord.), *XI Conferência Internacional. Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Actas* (pp. 807-819). Braga: Psiquilíbrios Edições.

Ponte, J.P., Sebastião, L., & Miguéns, M. (2004). *A Formação de Professores e o Processo de Bolonha – Parecer*. Retirado a 3 de Fevereiro de 2008 de
http://www.mctes.pt/docs/ficheiros/Bolonha_Formacao_Professores.pdf

Portugal, G. (1992). *Ecologia e Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.

Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.

Portugal, G. (2000). Família e Adaptação Social – Subsídios para a compreensão das inter-relações criança-família-creche. In A. M. Fontaine (Coord.), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança/Partenariado Familia-Escuela y Desarrollo de los Niños* (pp.31-54). Porto: Edições ASA.

Prochner, L. (2003). The American Creche: “Let’s do what the French do, but do it our way”. *Contemporary Issues in Early Childhood*, (4)3, 267-285.

Raikes, H. (1993). Relationship Duration in Infant Care: Time with a High-Ability Teacher and Infant-Teacher Attachment. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(3), 309-325.

Rocha, M. B. P., Couceiro, M. E., & Madeira, M. I. R. (1996). *Guiões Técnicos – Creche*. Retirado a 8 de Dezembro de 2007 de http://195.245.197.202/preview_documentos.asp?r=6747&m=PDF

Scarr, S. (1998). American Child Care Today. *American Psychologist*, (53)2, 95-108.

Scarr, S., Eisenberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of Quality in Child Care Centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 131-151.

Schweinhart, L. J. (2004). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 40: Summary, Conclusions and Frequently Asked Questions*. Retirado a 15 de Fevereiro de 2008 de http://www.highscope.org/file/Research/PerryProject/3_specialsummary%20col%2006%2007.pdf

Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social – Teoría y Ejercicios*. Madrid: Thomson Editores Spain/Paraninfo.

Sierra Bravo, R. (2003). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica* (5ª ed.). Madrid: Thomson Editores Spain/Paraninfo.

Sims, M., Guilfoyle, A., & Parry, T. (2005). *Children’s well-being in child care. (Paper apresentado na 9th Australian Institute of Family Studies Conference: Families Matter – Melbourne, 9-11 February, 2005)*. Retirado a 1 de Março de 2008 de <http://www.aifs.gov.au/institute/afrc9/sims.rtf>

Spodek, B., & Brown, P. C. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: uma perspectiva histórica. In B. Spodek (Org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Spodek, B., & Saracho, O. N. (1998). *Ensinando Crianças de Três a Oito Anos*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Stoer, S. R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970-1980, Uma Década de Transição*. Lisboa: Edições Afrontamento.

Tietze, W., Cryer, D., Bairrão, J., Palacios, J., & Wetzel, G. (1996). Comparisons of observed process quality in early child care and education programs in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 447-475.

U.S. Department of Health and Human Services (s.d.). *Arnett Caregiver Interaction Scale*. Retirado a 16 de Abril de http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/ehs/perf_measures/reports/resources_measuring/res_meas_imp.html

Vandell, D. L., & Wolfe, B. (2000). *Child Care Quality: Does It Matter and Does It Need to Be Improved? – Full Report*. Retirado a 9 de Março de 2008 de <http://aspe.hhs.gov/hsp/ccquality00/ccqual.htm>

Vasconcelos, T., Orey, I., Homem, L. F., & Cabral, M. (2003). *Educação de infância em Portugal: Situação e contextos numa perspectiva de promoção de equidade e combate à exclusão*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Walsh, T. (2004). Quality: A Global Issue? An International Review of Quality in Early Childhood Care and Education 1990-2004. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (Eds.), *Questions of Quality – Proceedings of a Conference on Defining, Assessing and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education* (pp. 162-175). Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE).

Winter, P. (2004). Defining, Assessing and Supporting the Quality of Education and Care for Babies and Toddlers in Centre Based Childcare. In H. Schonfeld, S. O'Brien & T. Walsh (Eds.), *Questions of Quality – Proceedings of a Conference on Defining, Assessing*

and Supporting Quality in Early Childhood Care and Education (pp. 274-290). Dublin: Centre for Early Childhood Development and Education (CECDE).

ANEXOS

Anexo I
- Guião da entrevista -

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

- 1.** O que considera ser o papel da Creche?
 - Na sociedade e seu desenvolvimento;
 - No desenvolvimento da criança;

- 2.** Acha que a Creche assume um papel diferente em cada faixa etária (Bebés, 1 Ano, 2 Anos)?
 - Se sim, porquê?
 - Qual o papel da creche em cada faixa etária?

- 3.** Na sua opinião, qual é o papel do profissional na Creche?
 - Competências e conhecimentos que deve ter;
 - Actividades/tarefas que deve realizar;
 - Posturas físicas: são importantes? Quais devem ser?
 - Expressão da afectividade (importância; como deve ser feita);
 - Relacionamento com crianças e adultos;
 - Ideologias;
 - Influência do adulto no desenvolvimento e educação da criança;
 - Tem um papel diferente nas diferentes faixas etárias? Se sim, qual?

- 4.** Acha que tem as condições/factores necessários para exercer esse papel?
 - Se não, o que falta ou seria necessário mudar?

- 5.** Na sua opinião, que papel acha que os pais atribuem à Creche?
 - Influência na sua vida (dos pais) e sociedade em geral;
- Influência no desenvolvimento da criança.

Anexo II

- Transcrições das entrevistas -

GRUPO DE TRÊS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

E.: O que consideram ser o papel da creche?

E1: Primeiro é um apoio à família. É um apoio à família porque os pais, hoje em dia, têm que trabalhar e são muito poucos aqueles que podem ficar com os avós ou com outras pessoas de família. Aliás este é o papel fundamental, porque, vendo o que está na legislação, é que a creche é um apoio à família. Actualmente acho que o número de creches é insuficiente para as necessidades da população e aquilo que se desenvolve na creche, acima de tudo, são os cuidados básicos, nos primeiros tempos de vida, e depois começar a trabalhar as crianças ao nível da autonomia. Preparação para...

E2: Preparação para o jardim de infância.

E3: Eu acho que a creche é um complemento...

E1: Da família.

E3: É uma ajuda muito grande. Neste momento é o papel fundamental. O papel fundamental que a creche tem é o de apoio à família.

E: Agora imaginem que ainda estão a trabalhar na creche, ou lembrem-se de quando trabalharam na creche. Acham que, em cada faixa etária, tem um papel diferente, a creche?

...

E: Para os bebés, para o ano, para os dois anos...

E2: Tem, não é?!

E: Porquê?

E2: Porque temos que adequar as vivências, o próprio trabalho em cada sala é gradual. Nos bebés...

E1: É mesmo os cuidados básicos. A alimentação, a higiene...

E2: Apesar de o afectivo estar sempre presente, eu acho que é gradual. Por exemplo, nos bebés eu acho que a afectividade é o básico mesmo, embora comeces por fazer algumas coisas, ao nível da motricidade ampla. Mas depois vai crescendo e, ao um ano, já és capaz de conseguir fazer mais algumas coisas com eles, a nível de trabalhos, e aos dois anos já se consegue fazer muita coisa. Por isso eu acho que é adequar cada faixa etária ao nível do desenvolvimento das crianças.

E1: E mesmo ao nível do grupo. Porque...

E2: E ao nível do grupo. Características do grupo, características das crianças.

E1: Exacto. Nem todos os grupos são iguais.

E: Quais são as diferenças? Entre os Bebés...

E3: No desenvolvimento das crianças, dos 0 e os 2 anos, quer dizer, é muito rápido. Notam-se diferenças muito grandes. Por exemplo, numa sala de bebés, as

crianças que não andam vão aprender a andar. Têm outro tipo de aprendizagens. Na sala de 1 ano, se calhar, é mais a linguagem. Na sala dos 2 anos, se calhar, já é mais a autonomia e a socialização. Por isso, há uma diferença muito grande. Nas três salas nota-se uma diferença muito grande, eu acho que basicamente é isso.

E: Na vossa opinião qual é o papel, para além do papel da creche, do profissional da creche?

E3: Eu acho que é importante haver um educador na creche, que tenha conhecimento teórico do desenvolvimento da criança; como a criança deve estar, das capacidades que a criança deve ter, para poder ajudar a desenvolver essas mesmas capacidades. Porque uma pessoa que não tem formação, não sabe, quando tem um bebé ou uma criança com quase 2 anos, não sabe se a criança está dentro do desenvolvimento normal ou não. Quer dizer, se for uma coisa muito desfasada, se calhar sabe, mas... um profissional, quer dizer, nós como educadoras sabemos, nós temos formação para isso, agora quem não tem é mais difícil de ajudar a desenvolver essas capacidades.

E2: Bom, eu acho que no fundo é observar e tentar, e tentar, como à bocado dizíamos, encontrar os interesses e as necessidades específicas, porque até nessas idades se consegue, e actuar sobre elas. E nós, de facto é importante um educador estar na creche, porque, lá está, temos o conhecimento básico, temos a teoria, não é?

E: Ou seja, então educadora e auxiliar têm papéis diferentes...?

E1, E2, E3: Sim.

E2: Sem dúvida. Embora cada um tenha...

E: Então o que é que vocês acham que é a maior diferença, ou qual é o papel de uma e qual é o papel da outra?

E1: Acima de tudo, a educadora tem outra, tem a responsabilidade pela parte pedagógica da sala, não é? Portanto, apesar de poder participar também nas actividades básicas, de alimentação, de vestir, de despir, de ajudar a deitar, trocar fraldas, que é o normal, é o básico...

E2: Até porque isso é o básico, é um dos básicos da creche.

E1: No fundo, também tem a componente pedagógica, que é da responsabilidade dela também estimular a criança para que ela se desenvolva de uma forma mais adequada, e estar sempre atenta, realmente, à situação em que a criança se encontra para propor actividades que a ajudem a desenvolver, não é?

E3: É aquilo que eu falei no meu projecto também, quer dizer, nós na creche, como educadoras, como profissionais, e voltando àquilo que eu estava a dizer da base teórica, há problemas, deficiências, atrasos de desenvolvimento que as auxiliares não

detectam e nós, naturalmente, temos mais capacidades para fazer o despiste em creche. Embora seja muito difícil também.

E: E acham que há condições suficientes para fazer isso, para a educadora ter um...

E1,E3: Depende.

E: Pensem na vossa situação... Acham que têm condições suficientes para fazer exactamente aquilo que acham que deveria ser, para exercer o papel que acham que deveriam exercer?

E1: Temos condições a nível de equipamento, condições físicas poderíamos ter...

E2: Mas a nível de recursos humanos acho que falha.

E1: De recursos humanos deveria haver, se calhar um... Apesar de aquilo que é pedido ser uma auxiliar e uma educadora por sala, se calhar havia faixas etárias que a nível de... São duas pessoas por sala, por lei, são duas por sala, mesmo havendo um número diferente em cada sala, e é pouco.

E3: Onde eu estava a trabalhar, eu era a educadora e tinha duas auxiliares em cada sala, bebés e um ano, e depois tinha duas pessoas, para dar apoio a outra que fazia limpezas e, de vez em quando, também davam apoio nos momentos mais complicados.

E1: Apesar de termos duas auxiliares na sala dos bebés, duas auxiliares na sala de 1 ano, depois há uma educadora que orienta o trabalho das auxiliares. As auxiliares estão permanentemente na sala, enquanto que a educadora depois vai lá tentar orientar algumas actividades.

E: Mas isso seria ir só lá ou estar sempre...

E2: Não, acho aí falha. O papel da educadora é estar e aí está a falhar.

E1: Devia estar uma educadora sempre presente na sala dos bebés e de 1 ano.

E3: Permanente.

E1: Presença permanente, exactamente.

E2: Até porque eu acho que eles, às vezes, negligenciam... Não é negligenciar, mas normalmente, em todos os sítios, as coordenadoras são as responsáveis pela sala dos bebés e de 1 ano, na maioria dos sítios é assim, até porque na sala dos bebés não dá tanto trabalho.

E: Então acham que a solução seria mais pessoas?

E2: Em parte. Ali no nosso caso.

E3: Pelo menos uma educadora.

E1: Permanente.

E3: E duas auxiliares também permanentes para dar apoio.

E1: Embora o de lei não seja assim. Era ter uma educadora e uma auxiliar.

E3: Mas nós não estamos a falar do de lei, mas do que achamos que deveria ser.

E1: Pois...

E2: É claro que os parâmetros legais... Mas aí, por exemplo, no nosso caso, e não passamos directamente por essa situação, até porque estivemos todas na sala dos 2 anos com uma auxiliar, como é o de lei, o que está a acontecer na sala dos bebés e um ano é um bocado isso, a educadora vai lá e... quer dizer não vai, vai só de visita, o que está errado, ela devia estar lá permanentemente.

E3: O que estava a acontecer é que as educadoras dos 2 anos é que estavam a orientar as salas dos bebés e 1 ano, era o que acontecia até ao ano passado.

E1: Pois. Havia uma ajuda...

E3: Orientar, ou sempre que era preciso alguma coisa, era a educadora dos 2 anos.

E2: Alguma coisa de imediato.

E3: Eu não estou a falar de sempre.

E: Mas em termos de trabalho...

E2: Em termos de trabalho não. É assim, eu não me vi nesse papel. Nos 2 anos não me vi nesse papel.

E1: Aquilo que, por exemplo, aconteceu no meu ano, é que havia muito a troca de ideias. Por exemplo, quando era para preparar alguma coisa, um Natal ou qualquer coisa, havia entre pessoas da creche... falávamos, "Então o que é que vamos fazer?". Até porque havia coisas que eram feitas em conjunto e aí havia muita troca de ideias.

E2: Esporadicamente, não é?

E1: Esporadicamente, não era todos os dias. A não ser quando elas tinham alguma... "Olha, queríamos fazer isto, como é que podemos fazer?". Aí sim. Mas realmente não é o indicado. Deveria haver uma pessoa.

E: Eu queria que vocês explorassem um bocado mais o que é o papel. Não só os conhecimentos que a pessoa tem que ter, mas que tipo de actividades deve fazer, ou o que é que tem que fazer. Imaginem um dia. Como é que vocês acham que deveria ser? O que é que acham que um educador, ou que um profissional, ou o que é que educador e auxiliar, deveriam fazer na creche? Assim... imaginem tudo, aquilo que possam imaginar que é importante para essa pessoa fazer. O que é importante que ela faça, o que é importante que ela saiba, ou o que é importante...

E1: Quem? A educadora?

E3: O profissional.

E: A educadora ou, uma vez que vocês acham que há diferenças, o que é que a educadora e a auxiliar, ou o que é que uma e outra devem fazer. Qual é o papel de cada

uma exactamente, o que é que têm que fazer, o que têm que saber, o que têm que realizar, as tarefas, as actividades...

E1: Acima de tudo, a auxiliar deve ter um papel mais de resposta às necessidades físicas da criança, ou seja, o...

E3: Mudar as fraldas...

E1: A higiene, a alimentação, ajudar mais nesse tipo de coisas. E depois estar com as crianças, o brincar com as crianças também é importante. E aquilo que eu estava a tentar dizer à bocado é que o educador tem, além de ter essas funções, também tem a parte pedagógica, que é o educador que tem a responsabilidade de levar para a sala propostas para desenvolver a criança.

E2: Sim, sim.

E: O que é que acham, então, que nos bebés o educador devia fazer...

E1: Por idades?

E: Sim. Que diferenças acham que devia haver ou que é que as educadoras deveriam fazer. Se acham, por exemplo, que nos bebés, o papel da educadora e da auxiliar está mais aproximado ou menos aproximado...

E2: Eu acho que nos bebés está mais aproximado. Nos bebés e um 1 ano acho que chega a estar ligeiramente mais aproximado porque, lá está, como o que predomina são os cuidados básicos, quer dizer, eu nunca estive numa sala dos bebés, mas acho que é o que predomina a nível de actividades...

E3: A sala dos bebés está muito dependente dos horários dos bebés para comer e para dormir, e tu tens muito pouco tempo para estar com os bebés, para brincar com os bebés; tens meia hora de manhã, meia hora à tarde. É muito pouco tempo porque eles passam muito tempo a dormir. Quer dizer, tu sentas-te um bocadinho com eles na manta cantas umas canções, conversas um bocadinho para haver aquela...

E1: Interação.

E3: Interação entre adulto e criança, mas...

E2: Mas, mesmo assim, são coisas que não são muito... A nível de conhecimento teórico, não são coisas que...

E3: Não, não. Eu acho que é brincadeira espontânea.

E2: Não são coisas que tu tenhas que ter um grande conhecimento teórico para.

E: O que é que tem que existir então para a pessoa conseguir... Qualquer pessoa pode...

E2: Eu acho que aí tem que...

E1: Tem que haver sempre uma formação.

E2: Mas para além da formação, na sala dos bebés, eu acho que tem que haver...

E3: Vontade, tem que haver vontade...

E2: Como é que eu vou explicar isto... Bom senso, sensibilidade e bom senso. Porque não é qualquer pessoa, também, que vai exercer esse papel. “Ela não tem formação, não tem nada e vai para lá?”. Às vezes também não há aquela sensibilidade, nós sabemos que nem todas as pessoas dão para lidar com as crianças. Mas aí, na sala dos bebés, quanto mais tenra a idade, acho que realmente o papel da educadora, do educador e da auxiliar se misturam mais, ou seja, não há uma diferença tão grande, confundem-se mais. Porque, lá está, a parte das actividades, a parte que tu intervéns, que planificas, a teoria que adquires não se aplica directamente, ainda que, claro, tu saibas algumas coisas... ao nível das posturas corporais, dos bebés...

E1: A ginástica do bebé...

E2: Que não precisas de ter realmente uma formação para que a criança se desenvolva naquela faixa etária... Porque ela desenvolve-se e desenvolve-se, e vai adquirindo os conhecimentos, e vai passando por aquelas etapas, por isso...

E1: Nós temos também... O nosso papel aí seria o de propor sempre actividades que estejam além do seu nível de desenvolvimento. A criança está aqui e nós vamos propor algo que está mais à frente. Nós podemos ter esse tipo de percepção e as auxiliares não terem tanto, poderá haver aí uma distinção...

E2: Apesar de achar que uma educadora deveria estar presente em todas as salas de creche, uma presença constante, porque há sempre aquela parte em que nós sabemos algo mais, aquilo que estás a dizer, o propor, o ir mais à frente, mas ao nível de cuidados e de prestação de serviços para aquelas crianças naquela faixa etária, acho que realmente é a sensibilidade e bom senso. Na sala de 1 ano acho que já se começa a complexificar ligeiramente. É a linguagem que começa a ser trabalhada, algumas questões de autonomia, a motricidade, começam a manipular e a fazer mais trabalhos ao nível da expressão plástica e outras coisas. Acho que, cada vez mais, é exigida a presença do educador. Então aos 2 anos... porque muito sinceramente eu acho que os 2 anos e os 3 fazem pouca diferença. Há diferenças significativas, mas já conseguimos trabalhar muita coisa que se trabalha em jardim. Já conseguimos fazer uma planificação coesa, já conseguimos observar melhor os comportamentos, porque eles também já nos dizem, já adquiriram a linguagem e a forma de se exprimirem também é diferente. Não é só o que se pensa que a criança pode estar a sentir, mas ela própria também diz. Já começa a entrar mais o que nós sabemos e, aí, a diferença entre auxiliares e educadores já é maior. Não quer dizer que eles trabalhem para um lado e nós para outro, o trabalho tem que estar sempre interligado, mas aí já está a componente pedagógica a predominar.

E: Agora gostava que pensassem no papel do profissional da creche, não só na relação com a criança, mas também na relação com os pais, com a comunidade, dentro da própria instituição...

E3: Eu acho que a relação com a comunidade não tem...

E: Eu digo em termos sociais, ou na sociedade, tendo em conta o papel da creche como um apoio à família e como, no fundo, uma instituição que pode ajudar a sociedade a desenvolver-se porque permite que as pessoas trabalhem...

E1: Acima de tudo, nós não podemos encarar o educador só como um apoio, nós não estamos ali propriamente só a tomar conta de crianças. No fundo a creche surge, sim, como um apoio à família e realmente esse apoio é muito importante; deixar os pais sossegados, que realmente podem ir trabalhar, que a criança fica bem, fica em segurança e que não vai ser negligenciada de alguma forma, a nível de higiene, de alimentação e de tudo isso, mas... realmente o educador não é só para estar ali e tomar conta, tem um papel diferente.

E3: Enquanto que no jardim, o educador trabalha muito com o grupo, com as crianças, e com os pais também um bocadinho, na creche é tão importante o trabalho com as crianças como o diálogo com os pais, os pais saberem tudo. A ligação com a família deve ser maior...

E2: Até porque eles quase não comunicam, por isso a comunicação entre nós e os pais tem que ser mais apertada; há mais necessidade de passarmos informações e também de conseguirmos captar informações do que quando são mais velhas.

E3: Quando estive na sala dos bebés e 1 ano, fazia um resumo a todos os pais que encontrava no fim do dia. Era quase um relatório, porque os pais queriam saber o que se tinha passado com aquela criança; se tinha comido, dormido, se esteve bem disposto... e isto era diário, eu estava mais de uma hora só a conversar com os pais, todos os dias, e isso é muito importante na creche, principalmente na sala dos bebés e 1 ano.

E: Já que falamos dos pais, queria que se pusessem na perspectiva deles e me dissessem que papel é que vocês acham que eles atribuem à creche... Não só ao profissional, mas também à creche como instituição... Como é que os pais vêem a creche?

E3: É assim, depende dos pais. Eu já tive um grupo de pais, em Anadia, que trabalhavam em fábricas e punham os filhos na creche porque precisavam, porque não tinham a quem deixar os filhos. Quer dizer...

E1: Aí é mesmo um apoio à família. Ficar com alguém.

E3: É mesmo um apoio. Quer dizer, eu contava-lhes histórias ou fazia um jogo e era fora do normal, era completamente fora do normal, e foi muito estranho tanto para os pais como para as funcionárias, porque nunca lhes passou pela cabeça que uma educadora pudesse fazer o trabalho que eu fiz, e que depois outras vieram a fazer a seguir, com crianças da sala de 1 ano. Porque, quer dizer, as minhas colegas anteriores,

que já têm o curso há muito tempo e que são daquele meio, limitavam-se a estar ali o dia todo, de braços cruzados, a recortar uns bonequinhos para pôr o nome e as fotografias das crianças. Enquanto que, aqui, o meio é completamente diferente e os pais já têm outro tipo de noção do nosso trabalho, já dão muito mais valor às actividades que nós fazemos e percebem que nós estamos ali, não só a mudar fraldas e a dar comida e a estar com eles, mas também a ajudar no desenvolvimento deles.

E1: No entanto, eu acho que eles recorrem à creche na mesma por necessidade. Não recorrem à creche por acharem que isso vai ajudar a criança no seu desenvolvimento.

E: Então a principal razão é porque precisam?

E1: Eu acho que sim. São poucos os que recorrem porque acham que realmente vai ajudar no desenvolvimento da criança. Poucos ou quase nenhuns.

E2: Pois.

E: Pode é haver diferenças na medida em que uns vão valorizando à medida que vão conhecendo...

E1: Exacto. Eu acho que a diferença está na valorização do trabalho que é feito.

E3: Mas tem muito a ver com o nível dos pais.

E1: Sim, mas eu acho que todos eles procuram por necessidade.

E3: Lá eram empregados fabris, aqui são médicos e advogados... É completamente diferente a necessidade dos pais e formação deles para entenderem o nosso trabalho. Acho que é muito diferente.

Data: 22/11/2006 Duração: 23:14

EDUCADORA DE INFÂNCIA 1

E.: O que acha que é o papel da creche?

Ed1: Para já, eu sou da opinião que a criança bebé devia ficar mais tempo com a mãe para além dos 4 ou 5 meses deste momento. Infelizmente, isso na nossa sociedade não é, não é possível; as mães têm mesmo que colocar as crianças para poderem retomar as suas rotinas de trabalho. Então, nesse caso, a creche tem que recebê-las e tem que ser um sítio muito, muito específico. Muito específico pela idade dos meninos, por ser a primeira transição da família para uma comunidade mais vasta e, portanto, um sítio muito próprio, muito especial mesmo.

E: Mas que características acha que tem que ter? Ou porque é que diz que é um sítio muito próprio?

Ed1: Por exemplo: poucas crianças, para que o atendimento seja realmente personalizado, individualizado; naturalmente, muito, muito limpo, muito asseado, com materiais adequados; atraente também, igualmente... em termos de decoração, em termos de cores, muito atraente; um lugar onde se sinta que há felicidade, que há alegria, sem pressas, sem... que infelizmente se vê, quando as creches estão muito cheias. É sempre um correr, de um lado para o outro, de fraldas, e de chupetas, e de potes e de comidas e não devia ser. Não devia ser, para que os meninos possam crescer devagarinho, sem pressas. A nossa sociedade é muito caracterizada por pressas e correrias e rotinas de um lado para o outro e não pode ser, não pode ser. Nós iniciamos as crianças, desde o berço, a viver nessas pressas e não dá, não deve ser assim. Tanto quanto possível, e devemos fazer esse esforço, devemos transmitir calma, serenidade... para elas crescerem assim e depois também serem adolescentes e adultos que encaram a vida com outra calma e não com aquele fervilhar dos nossos dias. Eu acredito nisso.

E: Acha que a creche tem diferentes papéis para diferentes faixas etárias? Por exemplo, para os bebés, para o ano, para os 2 anos...

Ed1: Sim, sim, sim. Vamos lá ver, os bebés muito pequeninos... muito pequeninos mesmo eu não sei que trabalho ao certo é que se faz. Sei que é possível fazer, mesmo com os bebés de berço. É possível fazer estimulação visual, tátil, auditiva... Sei que é possível. Sem dúvida que a partir do momento em que eles saem do berço, não é? quando começam a gatinhar, 9, 10 meses, há muito trabalho para fazer. Exactamente. Aí até já se passa para a área da locomoção, da exploração dos objectos na manta, muitas vezes que têm no chão. Portanto, aos 9 meses é um; quando começam a andar já é outro tipo de trabalho. O bacio, por exemplo, é muito engraçado, eles serem capazes de tirarem a roupinha deles e sentarem-se, e sinalizarem que já está, saberem estar... Isso é uma actividade muito interessante. Depois 18 meses, 2 anos...

E: Portanto, ir acompanhando o desenvolvimento...

Ed1: Ah, sim, sim. Aos 2 anos, eles sentam muito bem à mesa, por exemplo. É muito engraçado... a comer os lápis e a fazer os desenhos ao mesmo tempo. Já se sentam à mesa também para comer; pode-se começar já por aí.

E: E qual é que acha que é o papel do profissional? Seja da educadora, da auxiliar... Qual é o papel de cada pessoa que lá trabalha?

Ed1: Eu, pessoalmente, tenho esta crença assim: a criança está suja, é preciso mudá-la. É a pessoa que estiver mais perto. E na creche isso acontece com muita frequência, não é? Seja a babete, seja o fatinho, seja a fralda, seja o que for. É a pessoa que estiver mais perto. Eu já estive num sítio, onde comecei a trabalhar, em que era sempre a auxiliar, a desgraçada, que só fazia isso. Ela passava o dia todo à volta das fraldas e não está certo. E não está certo. Era eu que estava com aquela criança, então eu posso mudar-lhe a fralda e mudar a roupa. Até porque estas interacções, do mudar a roupa e de tocar no bebé e tatata... ir conversando, o braço, a perna, a roupinha e por aí fora, é um momento muito específico. Não aquele cronometrar, tatata, 3 segundos, "já está, podes ir". Abomino isso. E portanto, penso que qualquer adulto que esteja na sala dos bebés tanto brinca com eles como limpa, não é? Tanto pega no bebé que está a chorar, como vai brincar com o outro que está sereno. Claro que a educadora, na sala, dá as orientações, não é? Tem um papel principal, digamos assim, mas as auxiliares, ou a auxiliar, pode participar também. Não apenas relegada para as limpezas de fraldas e para as papas. Acho que deve existir trabalho de equipa mesmo.

E: E acha que, actualmente ou pelo menos quando trabalhava, havia condições para essas pessoas exercerem esse papel que acha que deveria ser?

Ed1: Ah, depois há outra questão que é: tal como nós, que tirámos o curso de educadoras de infância, sabemos à partida o que queremos e temos gosto, e é suposto termos talento para isso, não é? Muitas vezes, as auxiliares são pessoas que calharam ali, não é? É uma alternativa, é uma possibilidade que apareceu. E algumas pessoas, realmente, não têm... não têm, vá lá, esse dom intuitivo de conseguir acalmar uma criança, de ter aquela paciência que eles exigem. E quando encontramos pessoas assim, há muito trabalho para fazer, para que elas se adequem ao que há a fazer. Há outras que são muito boas, que já são prendadas de si e então é uma questão de aproveitar. É uma questão de aproveitar.

E: Então em relação ao papel do profissional, acha que tem que ter umas características especiais...

Ed1: Ah, sim. Muito próprias, adequada a cada uma das idades, não é? Eu confesso que uma sala com 10 bebés, todos a chorar ao mesmo tempo, a mim faz-me um bocado de confusão. Enquanto que uma sala de 4, 5 anos a falar alto e a interagir já

não me faz confusão. Nós também adultos, também podemos, se for possível, escolher as faixas etárias onde estamos mais à vontade. E há pessoas que são fantásticas; pegam num bebé e, em 2 minutos, o bebé está calmo. É um jeito que uns têm e outros não. E para a creche é preciso também haver uma escolha muito específica. Porque isso depois transmite, não é? Quando uma pessoa não gosta do que está a fazer, faz mal. Está nervosa, está ansiosa, reage bruscamente.

E: E acha que isso acontece? Que as pessoas conseguem exercer o papel que acham que deviam fazer...

Ed1: Nalguns sítios quero acreditar que sim, outros sítios infelizmente não. Nós sabemos. Casos da comunicação social ou quando os pais mudam as crianças da escola. Dizem... dizem sobretudo “porque ela falava muito alto, porque ela gritou com ele, porque ela parecia que não tinha paciência”. Os pais dizem muito isso. Às vezes mais do que a questão da higiene, ou dos cuidados, da sala cor-de-rosa ou da sala feia ou bonita, é o jeito com que os adultos trataram as crianças; nalgum momento os pais não acharam piada.

E: E acha que as creches dão essas possibilidades às pessoas? Dão as condições ideais para as pessoas trabalharem, dessa forma que devia ser?

Ed1: A ideia que eu tenho é que as nossas creches são poucas e têm muitos meninos. Pelo menos aqui nos centros urbanos. São muitas crianças na mesma sala e quando há muitas crianças tão pequenas passa-se os dias, praticamente, nas rotinas.

E: Quando estava com os pequeninos, quais eram as dificuldades que encontrava?

Ed1: Porque eram muitas. Eram muitos. Eram 25, de 18 meses. Entre os que vão ao pote e os que já vão à casa de banho, eram quase 45 minutos só a fazer a higiene a meio da manhã. Aí pelas 11 horas, põe na casa de banho, tira da casa de banho, põe no pote, tira do pote. E éramos só duas. Claro, os meninos que já podem ir à casa de banho têm que ter todo o tempo para ir e estarem lá à vontade. Estava lá um adulto; o outro estava na sala com os dos potes, depois imaginamos que um pote virou e é preciso limpar. Onde está a terceira pessoa? É complicado. À hora do almoço a mesma coisa. Há meninos que já vão comendo muito bem, outros que ainda temos que ajudar. Os primeiros já acabaram, aqueles ainda nem sequer pegaram na colher. São muitos. Eu penso que uma creche, para funcionar bem, tem que ter grupos pequenos. 2, 3 adultos e grupos pequenos. Claro que, se calhar... Acho que até há estatísticas para isso. A autorização para o funcionamento de uma creche também passa por aí. *N* adultos, *n* crianças. Mas penso que um pequeno grupo propicia que se faça um melhor trabalho, com mais calma.

E: E como acha que os pais vêm a creche?

Ed1: As creches são importantes, não é? As mães têm que pôr. É como se diz “um mal menor”. Ou põem na avó, ou põem na ama ou então tem mesmo que ir para uma creche. E os pais gostam, então, que sejam sítios atraentes, decorados, com muitos bonequinhos... limpos, à partida, não é? Limpos... E que as pessoas tenham aquele trato adequado aos pequeninos, aos bebés. Claro que os pais nem sempre compreendem... Os bebés choram muito durante o dia e eu lembro-me, quando estava a trabalhar, que uma mãe dizia “Ai que os bebés estão sempre a chorar”; “é hora do lanche”, quer dizer, um está a comer, os outros estão com fome, portanto... Eles sentem o cheiro da papa e choram. Não tem mal nenhum, mas... Os pais têm que perceber que as crianças choram, que há momentos mais confusos, menos confusos. E há outra coisa que é sempre delicada que é a hora a que os pais podem entrar para ver, a que horas é podem pôr, a que horas é que podem buscar. É sempre complicado.

E: Mas, na sua opinião, acabam sempre por ver como “um mal menor”?

Ed1: “Um mal menor” que seja um sítio acolhedor, que seja um sítio simpático, que se respire essa ternura que os bebés inspiram. Tem que ser assim.

Data: 28/11/2006 Duração: 11:02

EDUCADORA DE INFÂNCIA 2

E.: Gostava que me dissesse o que considera que é o papel da creche?

Ed2: O papel da creche?

E: No fundo para que serve, para a sociedade, para as pessoas. Para que serve, no fundo. Qual é o papel que desempenha na sociedade.

Ed2: Para que é que serve a creche... O papel que desempenha na sociedade, a creche... Ora, a creche, em parte, é uma substituição da família, não é? Porque hoje em dia os pais não têm onde deixar os filhos, não é? e têm que procurar a creche. É também um complemento, não é? A família tem uma, uma, uma importância, não é? na educação da criança e a creche é um complemento dessa educação. Mais... A creche serve para... Para quê? No fundo é um apoio à família...

E: Um apoio à família...

Ed2: E que complementa a educação que as crianças têm em casa.

E: Em casa.

Ed2: Pronto. E é isso. O que é que eu posso dizer mais?

E: Acha que a creche tem um papel diferente para cada faixa etária? Por exemplo, para os Bebés, para o 1 ano, para os 2 anos...

Ed2: Sim. Sim. Tem um papel diferente até porque aqui as várias idades estão separadas. Até aos 2 anos. Depois os 2 anos já estão noutra sala, não é? Eu acho que há diferenças, não é? No Berçário não se desenvolve tanto a criatividade da criança, não é? Na sala dos 2 anos, aqui, já se faz outras actividades, já se trabalha mais com as crianças. Na sala dos 0 aos 2 anos acho que é mais dar segurança, apoiar a criança, integrá-la. Nos 2 anos já estão mais seguros, já há mais independência e já se pode trabalhar mais com as crianças.

E: E que tipo de trabalho é que acha que se pode...

Ed2: Actividades?

E: Por exemplo.

Ed2: Eu aqui já faço a expressão motora, desenvolver a motricidade ampla, a motricidade fina, fazemos pinturas, embora também se possa fazer isso com o 1 ano, não é? Também se pode começar já a partir de aí a desenvolver...

E: Só que, se calhar, não é tão intenso.

Ed2: Exacto.

E: E que tipo de actividades, então, para além dessas, se faz com os Bebés e com 1 ano?

Ed2: Não consigo mesmo dizer... Mas, do que eu sei, pode-se contar histórias, fazer a Hora do Conto, desenvolver a motricidade fina, começar a fazer pinturas, digitinta, trabalhar com as mãos...

E: Isso no 1 aninho?

Ed2: Sim. Trabalhar com as mãos. Depois fazer actividades de audição, para eles ouvirem os sons, identificar os sons da natureza, dos animais.

E: E qual é que acha que é o papel do profissional que está na creche? O que é que tem que saber, o que é que tem que fazer... Imagine, assim, um dia.

Ed2: Em primeiro lugar, eu acho que o educador deve observar bem a criança, não é? Para ver o que é que as crianças necessitam. Mediante isso é que age, não é? Mas assim um... Está a dizer um dia?

E: Eu digo o que é que acha que é preciso que o profissional faça. Ou que saiba. Imagine tudo aquilo que a pessoa... O que é que a pessoa tem que ser, no fundo, para estar na creche.

Ed2: Tem que ser...

E: Por exemplo, imagine... Se tem que ter formação, se tem que aprender isto, se tem que saber aquilo...

Ed2: Claro. Tem que ter formação. Tem que ter formação contínua. Continuar sempre, cada vez mais, a estudar, a procurar, para poder, para poder agir, não é? com a criança. Porque se estiver... Se não procurar saber, também não consegue evoluir mais, não é? E eu acho que é importante também, como profissional, poder evoluir para darmos mais também às crianças, não é? Mas, acima de tudo, acho que devemos observar para depois podermos intervir. E mediante as necessidades e interesses das crianças.

E: E acha que há condições para as pessoas fazerem isso?

Ed2: ...

E: Acha que as pessoas têm tempo, por exemplo?

Ed2: Nós, profissionais?

E: Sim. Acha que actualmente a creche oferece essas condições?

Ed2: ...

E: Até factores mais abrangentes... Que factores é que acha que são importantes para as pessoas poderem exercer o seu papel? Para que possam estar com a criança, responder às suas necessidades...

Ed2: É assim, no meu caso, acho que tenho. Poderia, se calhar, ter mais condições, não é?

E: Por exemplo.

Ed2: Se calhar mais materiais, a nível de material e assim. Mas, em termos de tempo, acho que tenho, porque tenho a auxiliar que ajuda e acho que tenho aquele tempo para também estar com as crianças. Embora... Na creche é um bocadinho limitado porque a criança... É assim, tem que se... Está-se a mudar a fralda, não é? vai dormir, depois comer, as rotinas...

E: Tem que responder sempre às rotinas?

Ed2: É. E as rotinas são muito alargadas, não é? E, às vezes, falta um bocadinho de tempo realmente para poder trabalhar com elas. Mas acho que, com um bocado de esforço, acho que sim, que conseguimos.

E: E como é que acha que os pais vêm a creche?

Ed2: Lá está, os pais vêm a creche como mesmo uma substituição da família, não é? Não vêm a creche como, por exemplo, a partir... Aqui, é mais a partir dos 5 anos é que os pais se começam a preocupar mais que a criança está a aprender, que começa... Vai para a escola... Na creche não, os pais é mesmo, pronto, deu de comer ao filho ou mudou a fralda. Mas não está muito preocupado com as actividades que se faz.

E: Estão mais preocupados que a criança esteja bem?

Ed2: É.

E: Então, acha que para além disso há muito mais a fazer na creche?

Ed2: Exacto. Se calhar também parte um bocadinho de nós. Dar a conhecer aos pais, o que é que se faz... Dar a conhecer um bocadinho para os pais também não sabem, não é? Pensam que é só mudar a fralda e tal, também não sabem o que é que se faz mesmo na creche. Mas isso também, se calhar, parte um bocadinho de nós.

E: E, se calhar, da sociedade em geral...

Ed2: E da sociedade em geral. Exacto. Está um bocadinho, também, ainda estão um bocadinho fechados. Mas não é só na creche. É a nível de toda a educação. Mas na creche, claro, é pior. E a creche também, lá está, a creche é assim... A creche não é participada, em quase lado nenhum... Não têm ajudas nenhuma. É muito caro. E é por causa disso também que, às vezes, os pais não põem os filhos na creche, não é? Ou preferem que esteja numa ama ou numa pessoa de família porque fica muito mais barato. E enquanto na creche paga-se 200 e tal euros, depois nos 3 anos paga-se muito menos. Também é uma condição que não ajuda.

E: Ok. Obrigada.

EDUCADORA DE INFÂNCIA 3

E.: O que é que considera ser o papel da creche?

Ed3: O papel da creche?

E: Sim.

Ed3: Ou o meu papel na creche?

E: Não. O papel da creche. Na sociedade, como instituição... Para que é que serve, no fundo.

Ed3: Para já, começar a incutir algumas regras, umas regras básicas. Não só regras de sociabilidade ou socialização, não é? mas também, sei lá, de higiene, de alimentação, que acho que há, em termos de alimentação, pelo menos no meu caso eu noto isso, que há muitos erros de alimentação. Higiene, alimentação, afecto. Mas aí não entra a regra. Dar muito afecto, porque eu acho que hoje em dia os pais a trabalharem falta-lhes muito afecto. Eu noto que as crianças chegam lá muito carentes. Quase chegam a casa e é tomar banho, cama e jantar, não é? E basicamente é isso, não há assim...

E: Mas acha que é como um substituto da família?

Ed3: Não. Não. Eu acho que é um complemento. E pelo menos eu tento trabalhar com a família e na reunião de pais eu friso muito isso. Até aquelas pequenas aquisições, aquelas pequenas brincadeiras, que às vezes pode parecer que não tem valor nenhum, e eu tento transmitir aos pais como eu também gosto que eles transmitam. E às vezes há coisas engraçadas que se passam em casa e há certos pais que têm essa sensibilidade e que acabam por também transmitir. E é giro a gente ver a criança a crescer em conjunto. É muito giro. Agora... Mas isso é uma excepção à regra, não é? Nem todos os pais são assim. E é basicamente isso. Não há assim um trabalho...

E: Portanto, é incutir algumas regras, dar carinho...

Ed3: Carinho... Estou a tentar lembrar-me, mas neste momento...

E: E qual é que acha que é o papel do profissional?

Ed3: ...

E: O que é que tem que fazer, o que é que deve saber, como é que tem que se comportar, que tipo de atitudes acha que tem que ter...

Ed3: ...

E: Tudo aquilo que se lembrar.

Ed3: Deixe-me ver se me lembro, no meu caso.

E: Eu queria que pensasse a um nível ideal. Como é que deveria ser.

Ed3: O papel do educador na creche...

E: Do educador ou do profissional, se achar que há alguma diferença entre...

Ed3: Primeiro, estar atento às características bases desta faixa etária. Depois, respeitar e fazer desenvolver essas, pronto, essas competências, não é? Mas também estar seguro daquilo que sabe. Os pais também às vezes são um bocado inexperientes e nós também somos um bocado o pneu de socorro. Quando não sabem “Ai, o que é que eu devo fazer, o que é que não devo fazer, o que é que... Acha que isto é correcto, acha que não é... Isto é normal, não é...”. Muitas vezes, antes de irem ao médico, por exemplo... Nós somos um bocado médicos, entre aspas. E tem que se estar muito seguro e muito bem preparados para, para responder aos pais, não é? Mais... Que mais?

E: Que tipo de atitudes, o que é que tem que ser... Imagine um dia, por exemplo, um dia ideal.

Ed3: Um dia ideal como?

E: Na creche, um dia ideal...

Ed3: Bem, um dia ideal... Com as crianças?

E: De trabalho...

Ed3: Olhe, para já serem assíduos. Pontuais, assíduos. E depois tentar fazer uma rotina sem o menino que está mal disposto, o menino que, sei lá, dormiu mal...

E: Mas isso é difícil, porque tem que se estar sempre...

Ed3: Isso é muito vago, um dia ideal...

E: Então deixe-me fazer assim: o que é que acha que a pessoa deve fazer? Deve, por exemplo, tratar da criança? Como é que acha que deve agir? Que tipo de coisas deve fazer...

Ed3: Para além da rotina? Olhe, para além da rotina, acho que a educadora deve estar atenta às necessidades individuais de cada criança. Perceber o que é que ela, além daquelas actividadezinhas, porque não se fazem grandes actividades, não é? Além dessas actividades, estar atento um bocado às necessidades de cada criança. Cada criança tem necessidades diferentes. Uma pode precisar mais de afecto, outra pode precisar mais de se mover, porque eu tenho crianças que não andam. Outras podem precisar, sei lá, ter necessidades mais de sono.

E: Portanto, o educador ou a pessoa que está lá deve...

Ed3: Estar atenta às necessidades individuais de cada criança. Não só ter a rotina, as actividades, mas estar atenta às necessidades específicas de cada criança. Para além disso, também dar um bocadinho, porque eu tenho sentido essa necessidade este ano, de formação também à pessoa que está connosco.

E: Então acha que a pessoa tem que ter formação?

Ed3: A que está connosco tem que ter um bocadinho de formação e estar sensibilizada também para saber estar, saber agir.

E: Mas com aqueles meninos daquela...

Ed3: Com aqueles meninos daquela faixa etária, e também para as outras, mas principalmente nessas porque eles são muito dependentes de nós. E às vezes certas posturas são muito importantes nesta faixa etária, não é? E também se essa pessoa não tem a mesma postura que a educadora tem, não conseguimos ter um trabalho coerente na sala. E assim sensibilizar e tentar... Quando não faço por actos, se calhar explicar. Ou quando não conseguem perceber por actos, tento explicar a ver se as coisas funcionam.

E: Acha que a creche tem um papel diferente para cada faixa etária?

Ed3: ...

E: Por exemplo, para os Bebés... Tem que dar uma resposta aos meninos de 1 ano...

Ed3: Julgo que sim. Sim. Eu, por acaso, estou no Berçário e a minha atitude, a minha postura com os do Berçário é completamente diferente do que com a Sala de 1 ano.

E: Que diferenças é que acha que...

Ed3: No Berçário... Por exemplo, no Berçário, para já, as necessidades são as mais básicas, não é? É de bem-estar, digamos assim. Sono, alimentação, interacção, afecto. Enquanto que nas outras já não é bem isso. É mais de...

E: Se calhar aquelas ajudas, aprender a andar, as regras...

Ed3: Exactamente. Isso já é outro tipo de trabalho. E, em relação às auxiliares que eu tenho no Berçário, elas são impecáveis nisso. São... E continuam muito o meu trabalho. Tanto é, que eu passo pouco tempo no Berçário e passo muito mais tempo na Sala de 1 ano. Elas ajudam-me... São impecáveis. Dão afecto...

E: Acha que as pessoas têm que ter certas características?

Ed3: Para já são as duas, pronto, experientes e elas têm características mesmo para estar no Berçário.

E: Que características...

Ed3: Olhe, são muito meiguinhas, muito cuidadosas, preocupam-se se a criança não está a desenvolver naquela área, alertam-me... Como eu não estou lá a tempo inteiro, alertam-me; "Olha, esta criança está, não está se calhar... Olha que ela não está... Não está bem desenvolvida naquele aspecto. Ó Carla que acha? Se calhar é melhor alertar os pais. Será que sim? Será que não?". E elas estão muito, estão muito... Querem saber sempre mais. Tanto é que eu levo, de vez em quando levo livros acerca do assunto ou do desenvolvimento da criança, das crianças do Berçário. Eu estou a pensar em casos pessoais, por isso é que eu vou pensando e vou dizendo. E elas interessam-se por ler, por... Por estarem sempre a tentar... Portanto, há uma criança que está com... Que não ganha peso, mas alimenta-se muito bem. Tanto em casa, como no infantário, come muito bem e isso tudo. Só que não aumenta de peso. E elas estão

preocupadíssimas em dar a alimentação correcta e querem saber o porquê. E eu dou-lhes documentação, elas lêem. Olhe, são mesmo... E depois eu acho que no Berçário, principalmente no Berçário, que isto é importante. E eu tenho plena confiança. Caso contrário, não sei... Porque como não está uma educadora sempre, a tempo inteiro, não é? Eu acho que é um descanso. Para mim é. Já no 1 ano, já não é bem assim. Implica mais um trabalho da educadora. Em termos de regras... De tudo o que eu já disse atrás.

E: Mas porquê? Porque tem mais...

Ed3: Até porque as crianças já têm mais necessidades.

E: O trabalho é mais complexo?

Ed3: E também as crianças já têm, como é que eu hei-de dizer... Elas próprias pedem mais. Têm mais sede de saber. A gente já nota, pelo menos com o grupo que eu tenho, noto que eles já querem mais. Já não se contentam com uma cançãozinha, com... Sei lá, com bater palminhas, com aquelas coisas básicas. Eles já querem mais. Já querem explorar, já querem fazer um desenho, já querem pintar, já querem... Pronto, a gente também não... Tem que se... São coisas mínimas, não é? de 5, 10 minutos.

E: Claro.

Ed3: São actividades mínimas, mas eu noto... E aí é que depois também já entra a função da educadora. A minha auxiliar, pronto, eles estão a pintar e ela quer ir lá e logo pintar. E eu "Não, deixe que eles têm que ter o seu ritmo, não faz mal. Se sujar não faz mal, a bata lava-se." Pronto, eles têm que explorar e aí entra o nosso papel. De explicar, de dar-lhe tempo... Pronto.

E: E acha que há condições actualmente ou factores que permitam que esse papel seja exercido na sua plenitude? Ou acha que há falhas, há faltas, coisas que implicam que não se possa fazer dessa maneira? Por exemplo, há bocado falou no bebés, que é muito importante o afecto, a interacção. Acha que, por exemplo, há tempo para isso?

Ed3: É assim, depende do número de crianças. Eu acho que aí também a quantidade é fundamental.

E: Portanto, o número de crianças por adulto é importante?

Ed3: Por exemplo, no Berçário, eu tenho 10 crianças. Neste momento só tenho 8, porque ainda não entraram. Já tenho duas inscrições mas não entraram porque não atingiram os 4 meses de idade. E eu tenho duas auxiliares para... Dá para fazer até um bom trabalho. E depois como entraram gradualmente, então é que elas têm uma disponibilidade para eles que não é normal. Ou que não se encontra nos outros infantários se calhar. Em relação... Ah, desculpe...

E: Estava a falar do número de crianças por adulto.

Ed3: É importante. Se elas tivessem tido mais não sei quantas crianças eu acho que esse tipo de trabalho já não era possível, não é? Era um bocado dar comida em série, era o arrotar, o mudar a fralda. Era, digamos, satisfazer as necessidades básicas e acabou. E elas não, conseguem interagir, e depois têm um, não é porque não se utilizam os parques, mas tem lá umas almofadas e elas vão para lá, brincam com eles, interagem. Impecável. E os bebés do Berçário estão impecáveis mesmo, estão mesmo uma delícia. Enquanto que a parte de 1 ano eu acho que também é a mesma coisa. É o número de crianças. Por acaso eu estou com 13 porque a sala não me permite ter mais, é pequenina. E eu acho que se faz um bom trabalho assim com pouquinhos crianças. Mas já tenho a minha colega, que tem 19 crianças, e já é mais complicado. É mais a correr e já não há assim tempo para estar um bocadinho com eles. Mas também é importante é ter a auxiliar o tempo todo. A minha auxiliar está com licença de amamentação e teve uma redução de horário.

E: Pois.

Ed3: E eu estou muito tempo sozinha. Só tenho 1 hora por dia que posso fazer alguma coisa, que não seja estar na sala, não é?

E: Portanto, é importante um número de pessoas suficiente para...

Ed3: Exactamente. Depois além do número de crianças, também o número de adultos e o horário.

E: Portanto, grupos pequenos para alguns adultos.

Ed3: Grupos pequenos, porque mesmo que tenha muitos adultos, se o grupo for muito grande, eu acho que não se consegue fazer um bom trabalho.

E: Portanto, grupos pequenos.

Ed3: Grupos pequenos.

E: Com poucas crianças por adulto.

Ed3: Exactamente. E o horário também ser compatível com o da educadora.

E: E acha que há mais outra coisa?

Ed3: Hum...

E: Factores até mais abrangentes...

Ed3: Está a falar a nível de instituição, não é?

E: De instituição ou até a nível social, da sociedade...

Ed3: É assim, o factor espaço também é importante. Eu estou em instalações provisórias e, francamente, a minha sala não é ideal para... Eu acho que se tivesse noutro tipo de sala, certas birras, certo mal-estar, se calhar eram contornados. Se tivéssemos uma sala mais espaçosa, mais arejada, com janelas para o exterior, se calhar... O ambiente também influencia um bocado o comportamento das crianças. Também é um factor importante. Mais... Os pais também serem um bocadinho, às vezes,

mais cooperantes e não tão picuinhas, entre aspas. Também são factores que às vezes ajudariam a um melhor... um melhor papel e funcionamento. Mais... A sociedade. A sociedade, pelo menos onde eu estou agora a trabalhar, ainda não valoriza muito o papel do infantário. É mais um depósito de crianças.

E: Essa era a pergunta que eu lhe ia fazer a seguir. Como é que acha que os pais vêem a creche?

Ed3: É assim, este grupo até nem tenho muito que me queixar. Enquanto que eu achava que no outro grupo era mais um depósito de crianças, estes pais já, não vou dizer que é na totalidade, mas uma boa percentagem valoriza o meu papel, valorizam os conhecimentos que eles adquirem no infantário...

E: Mas acha que isso vem em primeiro lugar? O que é que eles valorizam mais? Acha que é os conhecimentos que eles têm...

Ed3: Não. É o bem-estar da criança em primeiro lugar. Se fez chichi, se fez cocó, se comeu.

E: Mas já começam a dar algum valor?

Ed3: Mas já começam, já perguntam “Ai, que actividade é que ele tem hoje?”, porque eu para já não tenho, digamos, aquela planificação ... Porque eu disse aos pais, na reunião, que eu coloquei uma planificação, digamos, não é bem uma planificação, em que cada dia têm uma actividade diferente. Um dia é história, outro dia é pintura, outro dia é a motricidade, pronto, digamos assim. Mas eu disse-lhes a eles que não ia pôr objectivos para já porque eles ainda estavam numa fase de exploração. E eles preocupam-se em ir lá, segunda-feira é o dia da pintura por exemplo, “ai, quinta é dia de ginástica”. Preocupam-se. Preocupam-se porque eu afixei o que eles comem a meio da manhã, porque o almoço está afixado no hall, e aquilo que dava de manhã, porque eu alterei-lhes a alimentação quando eles começaram lá comigo, e então dizia lá, diz aquilo que eles comem por dia. E eles têm a preocupação de ver o que é que eles comem no infantário para depois complementarem em casa. E eu acho isso importante. Isso é uma preocupação. E se tirarmos a parte das necessidades básicas, a parte educacional eles perguntam “Ai, ele gostou? Ele deu-se bem? Qual foi a reacção dele?”. Eles preocupam-se e isso é importante. E eu na reunião de pais, por acaso, gostei muito do *feedback* dos pais. E eu acho que vai ser um grupinho... Só que, lá está, não são todos os pais. E, geralmente, aqueles que vão à reunião são aqueles mais interessados e depois aqueles que não aparecem, são aqueles que reivindicam e que, se calhar, sem motivos, não é?

E: Acha que devia haver mais envolvimento, mas de uma forma se calhar menos crítica, mais cooperante...

Ed3: Exactamente. Só porque tiveram um dia mau resolvem desabafar com a primeira pessoa que lhes aparece à frente, que acontece infelizmente. E, se calhar,

preocupar-se mais em saber como é que está o filho, aparecerem se calhar, porque eu tenho horário de atendimento, e preocuparem-se, saber como é que está o desenvolvimento do filho, o que é que deveriam se calhar desenvolver mais ou desenvolver menos, porque se calhar há coisas que em casa se houver continuidade, se calhar... Se calhar não, desenvolviam melhor, não é? e de uma forma mais harmoniosa, se o trabalho do educador fosse... Agora, nada é perfeito, não é? Vamos lá ver.

E: Pronto, muito obrigada pela ajuda.

Data: 18/01/2007 Duração: 18:24

AUXILIAR DE EDUCAÇÃO 1

E: Queria que me dissesse o que acha que é o papel da creche?

A1: O papel da creche...

E: Para que serve, para que existe...

A1: Para educar as crianças, para ajudar os pais que vão trabalhar. Nós temos que ficar com os filhos e, naquelas horas que estamos com eles, fazer o máximo; fazer o máximo de trabalho, amor, carinho, os cuidados todos que eles precisam, estar ali para apoiá-los, porque eles não têm os pais naquela altura, naquelas horas e nós somos mães ali naqueles momentos. Desde que os deixam até que os venham buscar. É isso que eu penso, fazer o meu melhor, fazermos o nosso melhor e tentar ajudar, para os pais se sentirem bem, sentirem confiança em nós próprias e irem trabalhar sem pensar, praticamente, quase nos filhos que lá deixam. E isso é muito bom.

E: E o que é que acha que, como profissional, como auxiliar, tem que fazer? Qual é o seu papel?

A1: O papel lá é, pronto, dar-lhes as refeições, dar-lhes os almoços, mudá-los, ver se eles estão bem de saúde, se dormem bem, sei lá, se...brincar com eles, brincamos com eles também... fazemos tudo o que é mesmo necessário para eles estarem bem, sentirem-se felizes. Porque eles, de pequeninos, é que começam a sentir o carinho das pessoas e ficam marcados. Se eles não tiverem uma boa educação, um bom acompanhamento, amor, eles depois ficam marcados na vida deles, porque eles lembram-se. Eles são pequeninos, mas eles já são muito sabidos. Eles são muito sabidos e manhosinhos; já tenho lá uma manhosinha, uma manhosinha, tenho... (risos) Eu ponho-a a dormir, quando sou eu, ela levanta a cabeça. Se é a minha colega, ela vai lá e diz “vamos lá a nanar” e ela deita a cabecita. Mas se eu vou espreitar e vejo se ela está a dormir ou acordada, ela pressente que sou eu e põe-se logo com a cabeça toda no ar. Já conhecem.

E: Então o vosso papel é tratar das crianças, daquilo que elas precisam, é brincar...

A1: Tratar delas, limpeza, andar na limpeza ou higiene necessária.

E: Só estão com os meninos...? Ou o que acham que deve ser? Que vocês acham que têm que fazer?

A1: Limpamos a sala, a cozinha, lá onde eles vão almoçar, sempre tudo limpinho, temos que... Não é só estar ali sentadas a tomar conta deles.

E: E acha que tem condições para fazer tudo como acha que deveria ser? Tem as condições necessárias para exercer esse papel que acha que tem que fazer?

A1: É assim, eu, as condições, a minha ideia era só tomar conta dos meninos, acompanhá-los, mudá-los...

E: Ou seja, não fazer o quê?

A1: Não fazer limpeza, por exemplo, não queria estar a fazer limpezas...

E: Fazer as coisas...

A1: Fazer só as coisas que dizem respeito às crianças. Havia de ter lá uma pessoa que limpasse e... lavar até a loiça, tudo bem... lavar loiça porque depois vai para a máquina, nós temos que passar a loiça. Mas há coisas que a gente escusava de se preocupar tanto, mas só dedicar mesmo o tempo, mesmo ali às crianças, não é? Não quer dizer que elas não estejam bem acompanhadas, ou porque elas às vezes estão a dormir, não é? e há tempo para fazer essas coisas. Mas podíamos melhorar um bocadinho mais nesse sistema, um bocadinho mais.

E: E seriam só pessoas para fazer esses trabalhos ou acha que seria preciso mais alguma coisa?

A1: Ter uma pessoa, porque lá em cima, por exemplo no ATL e na sala dos 3, 4 e 5 anos há uma empregada para limpar. Não é uma empregada, eu também sou empregada como elas quaisquer, mas ela limpa o chão e aspira e não sei quantos, nós só limpamos um bocadinho o pó. Mas aqui tem que se limpar tudo, ao fim de um dia de trabalho, estamos cansadas já de aturar os meninos, que precisávamos de ir para casa. Quem fecha tem que limpar, tem que depois limpar.

E: Acha que devia haver uma pessoa que permitisse que vocês só estivessem com as crianças?

A1: Só estivessem com eles. Porque nós não deixamos as crianças para ir limpar, há todo o tempo para isso, mas tem que haver outras coisas, só com as crianças.

E: Estar só com as crianças. E não há mais nada? Se isso acontecesse estava tudo bem?

A1: Ali está. Ora bem, se estivesse lá mais outra pessoa... Por exemplo, nós só somos duas para seis crianças, não é? Dantes só tínhamos duas, três, mas a outra ia mais cedo embora, às 3 horas, ficávamos só quase com duas e aquilo dava para fazer coisas e coisas e para recortar coisinhas... Agora com seis é um bocadinho complicado. Se estivesse ali até uma pessoa a ajudar, por exemplo, uma auxiliar e uma educadora e outra pessoa para dar ali um apoiozinho também...

E: E porque é que acha que era importante ter a educadora?

A1: A educadora porque é assim, enquanto está-se a mudar um, outro pode chorar e a gente já tem que correr mais um bocadinho, não é? Nós já esforçamos mais um bocadinho...

E: Mas acha que tinha que ser uma educadora ou podia ser outra pessoa qualquer?

A1: É assim: não, pode ser duas auxiliares, é excelente, como nós temos lá agora.

E: Disse-me que eram duas auxiliares para seis crianças, mas que tivessem mais uma pessoa...

A1: Por exemplo, nós temos agora uma estagiária que nos ajuda imenso. Essa estagiária que está lá já nos ajuda imenso. Já embala um pequenino, já ajuda a brincar com um, enquanto ela está a brincar com um, a entreter um, nós já vamos tratar de outro menino. Uma pessoa para estar ali a ajudar a estar com eles. Por exemplo, se vier uma mãe, nós poderemos ir falar com ela...

E: Para si, três crianças para uma pessoa é muito?

A1: Eu acho que é muito. Eu acho que seis crianças é dose; e vamos ter outra: sete. É um bocadinho, é. Porque é assim, eles estão a dormir e um acorda. Se a gente não for logo a correr, eles acordam todos, acordam logo todos. Depois temos que abanar um, temos que abanar outro...

E: O que é que acha que é, assim, das coisas mais importantes em relação às crianças? Que tem que se fazer...

A1: Eu acho que é o tratar delas, ver se estão sempre limpinhas, se não estão sujas, não é? Os rabinhos, se os rabinhos estão em ordem, não é? Pomadinhas sempre nas devidas alturas... Dar água quando eles precisam de beber água, ter a preocupação de lhes dar a água, ver se arrotam, essas coisinhas todas temos que seguir isso... Porque não se vai deitar na cama uma criança sem arrotar. Eles dão um arroto ou dois; às vezes, por exemplo, podem não arrotar bem e a gente vê que estão a chorar, levanta-se um bocadinho, eles vão, dão outro arrotozinho; queriam arrotar. E já se deita outra vez; já se aconchega aquela criança e dorme lindamente. Mas temos que estar sempre com atenção, não podemos deixá-los estar sozinhos. Porque são criancinhas que não dizem o que têm, não é? Nós é que temos que estar sempre a ver. Se estão quentes, se têm temperatura, se choram por isto, se choram por aquilo... Dá muito trabalho...

E: Acha que na creche deve ser diferente, ou deve dar uma resposta diferente, para cada idade? Por exemplo para os bebés, 1 ano, 2 anos...

A1: É assim, na sala de 1 ano, estão lá duas pessoas, pronto, já são mais crescidinhos. Eu acho que têm que ter apoio e também a atenção, porque também ferram uns aos outros, mordem-se uns aos outros e têm que estar acompanhados, mas os bebés é uma coisa muito especial.

E: Então qual acha que deve ser a diferença de trabalho entre os bebés, o 1º ano...

A1: Os bebés, a diferença é mais trabalho; eu acho que tem mais trabalho. Quando temos assim seis ou sete para duas pessoas, dá muito mais trabalho.

E: Mas que tipo de trabalho? Que tipo de trabalho acha que se faz com os bebés... com 1 aninho?

A1: Tipo de trabalho... Por exemplo, no 1 aninho já se tem que fazer mais actividadezinhas com eles, não é? Nos meses não se podem fazer grandes actividades com eles.

E: Actividades como por exemplo?

A1: No 1 ano já se canta canções... Por exemplo, nos bebés já se pode cantar os bons-dias, começar de pequeninos, mas de 1 ano é diferente... Já assimilam melhor, já entendem também muito melhor, já brincam com brincadeiras diferentes... Os bebés, praticamente, é dar-lhes a comida a horas, mudá-los, deitá-los nas horinhas precisas... Se chorarem vamos ver o que é que eles têm, não é? Quando choram mesmo é porque têm qualquer... ou é sono, ou é fome ou é dores. Aí temos que estar com atenção, porque mais trabalho não estou a ver... Brincar um bocadinho com eles, gatinhar, também gatinham. A gente tem que ter a preocupação lá... Ter sempre tudo limpinho, porque eles às vezes andam lá no chão. Temos que ter a limpeza sempre direitinha, porque eles andam lá com as mãozinhas... Também a higiene da sala. Pronto, e de resto, está tudo bem encaminhadinho com eles. Não há queixas... Ora bem, há sempre umas queixinhas ou outras, uma coisinha...

E: Da parte de quem?

A1: Às vezes de não comer ou assim...

E: Da parte dos bebés?

A1: Dos bebés.

E: Eles é que se queixam?

A1: Por exemplo, hoje uma não comeu a papa, porque anda assim um bocadito adoentada. Tenho que falar com os pais, ver o que se passa, não é? Tem que se ver o que é que se passa. Não é está tudo bem, está tudo bem. Quando está mal, também está mal. Ou quando estou a reagir mal.

E: Então que papel é que acha que os pais atribuem à creche?

A1: A creche serve para ter lá os filhos, para acolher os filhos durante aquelas horas. E têm que ter confiança nas pessoas que lá têm. Se não tiver confiança, é chamar a atenção. Ou qualquer dúvida, falam com a pessoa e esclarecem qualquer dúvida. E não mentir, ser correctas, passou-se isto, passou-se aquilo, mas correcto, nada de mentir. "Olhe vomitou agora" e dizer as coisas direitinhas, para os pais confiarem em nós, e não andar com trocas e baldrocas. E assim ganham confiança. Eu já disse a uma menina, ela vinha com os olhos assim um bocado inchados e a mãe perguntou. A mãe

estive muito tempo com a filha em casa e depois ali é diferente. “Ó mãe, tenha confiança com as pessoas que estão com a filha, ela está bem.” Chora como qualquer um chora, não é? A gente não vai estar a deixá-los aos gritos, aos gritos; quando vimos que já chega de chorar a gente vai lá ver, mas todos choram um bocadinho, não é? Claro que não é uma pessoa só, para uma criança só, para isso punha uma ama só em casa ou até a mãe nem trabalhava, ficava só com o filho, têm que compreender isso, não é? “De resto está bem acompanhada, qualquer coisa nós ligamos ou até a mãe liga, pode ligar a qualquer hora a saber da filha”; “Ai, eu não quero incomodar.”; “Não incomoda nada, liga e nós damos a informação.” Porque a mãe está fora e compreendo. Eu também sou mãe e sei dar o valor. Então quando são mães-galinha como eu sou... (risos) É um bocadinho complicado, é deixar lá uma criança e não saber o que se passa, porque hoje em dia a gente vê na televisão: maus tratos de crianças, batem-lhes, ai Nossa Senhora! Não acompanham as crianças, a gente vê na televisão muitas coisas, e os pais têm medo de deixar os filhos. Mas eles têm que ter confiança e depois, no dia-a-dia, eles vão ver realmente... É fantástico, chegam lá, está tudo bem. É claro, podem-se magoar. Ainda hoje aconteceu-me uma situação que eu tive que dizer à mãe. Ao tirar uma camisola, não desapertei as molinhas e arranhei um bocadinho a testa ao miúdo. Ao tempo que passou a camisola eu, pronto se calhar distraí-me um bocadinho, ao puxar, mas disse à mãe. Depois pôs-se logo um bocadinho de gelo, pôs-se logo um bocadinho de pomada, mas quase que depois já nem tinha nada, quando a mãe chegou já não tinha nada, mas eu disse: “Ó mãe, eu hoje fiz uma asneira. Arranhei-o um bocadinho, olhe aconteceu, foi um bocadinho de distração, não desapertei as molinhas, pensei que tivesse desapertado, não desapertei, ao puxar magoei.” Pronto, fez assim uma arranhadelita, mas disfarçou, ficou só vermelho, marcado, porque eles qualquer coisinha também marcam logo. Nós dizemos a verdade, quem diz a verdade não merece castigo. Eu digo, não tenho problemas. Mas há mães que são um bocadinho mais complicadas do que outras, outras são mais flexíveis. Mas nós também temos cinco dedos da mão e todos eles são diferentes, não é? Temos que dar valor às pessoas e paciência e compreensão. Temos que ser compreensivos e flexíveis também. Estamos ali a trabalhar, também não somos criadas delas, não somos criadas deles, dos pais. Estamos ali, a trabalhar no nosso posto, somos profissionais. Eles têm que ver que está tudo bem, ganham confiança. Não têm confiança, só há uma situação... Olha, procuram outro infantário ou põem-se em casa a tomar conta do filho. Se eles não tiverem razões de queixa, as crianças estão bem, saem de lá felizes, bem dispostas... Muitos nem querem ir para casa, para os colos dos pais. Estão ali, fazem uma festa, mas quase nem ligam aos pais, porquê? Porque se sentem bem, sentem amor. Hoje, amanhã e depois a gente... Eu sei lá, eu dou-lhes mais beijos durante o dia do que os pais à noite. Eu beijo-os, beijo-lhes os pezinhos, faço-lhes

cócegas nos pezinhos deles... Não tenho qualquer problema. Gosto e sinto-me feliz com eles.

E: Então acha que é muito importante mostrar que gostamos deles e...

A1: Ai sim, sim. Muito importante. Eles também sabem que nós somos amigas deles. Damos beijinhos... Por exemplo, temos lá uma menina, quando ela está a dormir eu vou lá e passo devagarinho na testa, no cabelinho. Às vezes estão quase a dormir, fazem aquelas birras e eu faço assim devagarinho na cabeça e eles acabam por adormecer, porque estão tão... assim consoladinhos com aquele carinho que dormem bem, dormem muito bem. Tem que haver muito amor. É assim, nós trabalhamos e não podemos pensar muito em dinheiros, nós se fizemos coisas com amor e carinho, nem pensamos em nada...

E: Mas porque é que diz isso dos dinheiros?

A1: Porque é assim: aquilo que nós trabalhamos... precisamos de ganhar muito dinheiro, precisávamos de ganhar quase o dobro. O que nós fazemos... Estamos um bocadinho mal pagos, nós estamos mal pagos, não é? Isto funciona em todo o Portugal, infelizmente, mas aquilo que nós fazemos devíamos ganhar muito mais... Porque a gente faz aquilo com muito amor e carinho e tem muita responsabilidade.

E: E acha que se ganhasse mais se sentia melhor?

A1: Eu acho que não. Mas já ajudava não era, já ajudava. Mas eu faço aquilo por amor, nem me lembro de quanto ganho (risos). Eu nem me lembro de quanto ganho, palavra, porque de facto com tanto amor e carinho não quero saber. O dinheiro faz falta, não estou lá para trabalhar de graça, o dinheiro faz falta, mas eu quase que ultrapasso isso, porque faço com carinho e por amor.

E: Mas no ideal acha que era importante ganhar mais?

A1: Acho que sim. A gente sentia-se até melhor. A gente às vezes desmotiva até um bocadinho, porque aquele trabalho com nós fazemos, com tanto empenho, empenhamo-nos tanto. Acho que até que devíamos ganhar o dobro, devíamos ganhar o dobro do que se ganha, porque é uma grande responsabilidade. Nós temos uma grande responsabilidade nas mãos. Não é... Deus me livre! Temos ali umas criancinhas no berço, temos que estar com atenção, porque de repente, deixa bater três vezes, pode acontecer uma desgraça. Deus me livre! Nem quero pensar em semelhante, mas é uma grande, grande responsabilidade que temos nas mãos. Os animaizinhos também se estimam, mas aquilo são seres fantásticos. Os animais também temos que respeitar, não podemos fazer mal aos animais, quem tem um animal tem que o estimar, mas aquilo é um ser humano e nós temos que ver o que é que estamos a fazer. É assim. Não é "come agora, come logo". Temos que parar um bocadinho, ver se eles estão bem ou se não estão, se vomitar temos que parar, não vamos estar a atafulhar a criança. Temos que ter

essas coisas todas em consideração. É muito importante. É uma responsabilidade. Todas as idades são uma responsabilidade; 1 ano, 2, 3, 4, 5, 6... Mas esses aí, a gente já se senta um bocadinho a contar uma história, eles brincam nas suas áreas... Ali não. Nós temos que estar sempre ali em movimento, estamos sempre em movimento. A gente senta-se um bocado e tem logo que se levantar. É muita, muita responsabilidade... para lidar com bebês. Não é pêra doce. Porque não é um. Se a gente tivesse só um... Eu tinha um em casa, tomava conta do meu filho, e andava sempre ali... Que fará agora? Dobra e redobra a vigilância e tudo mais. Mas não é por isso que a gente, também, não faz o nosso trabalho. A gente faz o nosso trabalho profissionalmente e mais nada. O quê cansa, cansa um bocadinho.

E: Eu queria que pensasse num nível ideal. Num nível ideal o que é que faltava?

A1: O que é que faltava...

E: O que é que acha que podia ajudar?

A1: Eu já disse que tínhamos que ganhar o dobro daquilo que a gente ganha. Mas não é só por isso que a gente vai tomar conta melhor de uma criança ou de outra. Isso aí não tem nada a ver. Ultrapasso isso tudo. Quando eu entro no meu posto de trabalho, é as crianças, mais nada. E sinto-me muito feliz por estar perto delas. Sinto-me muito feliz. Eu gosto mesmo do que faço. E é aquilo, é aquilo. E as horas passam rapidamente. Aquilo é um voar. As horas correm, correm e a gente, às vezes, nem queria que corressem tanto. Passam muito rápido e por um lado é bom. Se tivéssemos ali só uma criancita no infantário também não é nada. Estávamos ali... Tem que haver movimento. E eu sinto-me tão bem quase sempre. Faço aquilo mesmo que agora gosto.

Data: 23/11/2006 Duração: 18:36

AUXILIAR DE EDUCAÇÃO 2

E: O que é que considera ser o papel da creche?

A2: Um local onde as crianças, para já, começam a habituar-se umas com as outras, a interagir e a começar a conhecer as regras, normas e terem também actividades, coisa que se estiverem em casa não as têm, não é? Numa creche e numa escola... Num infantário aprendem a lidar uns com os outros, a habituarem-se também a trabalhar e a conviver em grupo... Desde que esteja mais do que uma criança... Depois há sempre aquelas que têm uma personalidade mais forte, outras mais fáceis de se lidar, não é? Porque há crianças que facilitam mais, outras não. E a habituação dessas próprias crianças também. No meu ver, a criança que seja muito fechada, a criança que seja muito introvertida, que tenha um feitio um bocadinho especial... o facto de estar numa creche ajuda-o muito a libertar-se dessa maneira de ser. Aos bocadinhos, a criança vai se libertando do ter só um objecto para ela, vai ter que começar a partilhar e a conviver, a gostar de ver chegar um amigo, a chorar às vezes também quando o amigo vai embora. Portanto, acho que isso, a parte sentimental, também é trabalhado tudo ao mesmo tempo. Para mim acho que é fundamental e desde muito cedo. Eu, por acaso, eu fiz errado. Na altura, eu pus a minha filha só com 9 meses no infantário, mas, se fosse hoje, um bocadinho com o conhecimento que eu tenho, eu tinha logo metido mais cedo, aos 4, 5 meses, logo que deixei de dar de mamar. Foi aos 4, 4 e pouco que eu deixei de dar de mamar. Eu tinha logo metido no infantário. Fui... “é muito pequenina, é isto e aquilo”, mas depois tive o reverso dessa moeda, que foi muito chato, porque tive muita dificuldade de a deixar e, quando eles são mais pequeninos, eu apercebi-me que não dão tanta noção, não estão tão pegados...

E: A adaptação...

A2: É muito mais fácil, a própria adaptação ao infantário é muito mais fácil, até à própria pessoa que vai ficar com eles, do que mais velhos. Quanto mais tarde, para mim, no meu ver, é pior. Muito pior. Porque eles já começam a ter as regras da casa, por exemplo, habituam-se à pessoa com quem estão, não é? E se começarem desde cedo a ligarem-se, assim, à pessoa que está no infantário, depois acaba por... Porque depois há sempre aquela transmissão... de conhecer a pessoa que está na salinha do lado, os amiguinhos que já são maiores. Depois aquela passagem já... eles já ficam contentes de fazer aquela passagenzinha, porque já se sentem maiores, acham que já são mais adultos e isso tudo ajuda muito na evolução da criança. No meu ver.

E: Então, para si, a creche é para a criança se desenvolver, para a evolução da criança...

A2: Sim. Para todo o tipo de desenvolvimento. Sentimental e não só. E motor. Ao fim e ao cabo, tudo isso é trabalhado numa creche, aos bocadinhos, nada de muita coisa elaborada, que a gente já sabe, mas o lidar com os materiais, o lidar também com a parte sentimental porque, eu para mim... eu dou muito valor à parte sentimental. Onde houver uma educadora que ligue, que tenha uma ligação com a criança, acho que isso é bom para futuro, porque... não só para a ligação à escola, mas, de futuro, a criança é uma auto-confiança que tem, da próxima pessoa que o vai educar, noutra sala. Para mim.

E: E qual é que acha que vai ser o papel da pessoa que lá está? Da auxiliar, da educadora, de cada uma...

A2: Uma pessoa atenta, uma pessoa receptiva, porque cada criança tem a sua maneira de ser, a sua maneira... a personalidade, não é? E cada um tem que ser trabalhado da melhor forma, não é? Tentar cortar algumas arestazinhas, porque todos nós temos e eles também o trazem. Aqui é que tem que ser feito isso, aos bocadinhos limar as tais arestazinhas. E a pessoa sendo compreensiva, sendo meiga... É evidente que, se calhar, não poderá haver uma ligação muito forte, porque sei que depois também a própria pessoa também sofre a ver a criança a mudar. Eu sei que sim, porque isso aconteceu-me e estive pouco tempo, em dois infantários, na parte da creche. E há uma ligaçãozinha maior, porque há mais aconchego, a gente pega mais neles, mais a parte do miminho nessa área. O facto de a pessoa ser compreensiva, atenta, mas também muito de disciplina. Eu acho que tem que haver, haver as duas partes, o mimo...

E: Mas como é que acha que pode fazer isso? Ou o que é que a pessoa tem que fazer? Atitudes...

A2: Quando vê... Imaginemos. Se a criança se magoa; não deixar passar. Como se fosse... “eu não vou ligar”. Mas chegar à beira, “pronto isso vai te passar”, “já passou”. Não chegar à beira e “tadinho”, não fazer de desgraçado como se costuma... As pessoas em casa até... “ai coitadinho, ele magoou-se”. Não, nada disso, mas sim “pronto, isto vai passar, já passou, já passou, vamos brincar”. Como é que se diz... Tolerar um bocadinho, não dar muito valor em si, àquele problema, mas dar valor, não deixar passar. Quando a criança faz uma birra, não... Cortar. Ou seja, dar aquela educação de mostrar à criança que está errada em relação a essa birra e que, perante o grupo, aquilo não pode ser admitido. Portanto, lá está, as tais arestas que eu digo, aos bocadinhos... Por isso é que eu digo, a pessoa que está a educar, que são as educadoras e auxiliares que estão presentes na sala, é cortar essas tais arestas que as crianças trazem, que é de mau comportamento que muitas das vezes é feito, e é evidente, que é feito em casa. Porque em casa tolera-se tudo e mais alguma coisa, porque não se tem tempo, porque quer-se facilitar porque está-se a fazer outra coisa, e numa sala não. A pessoa, além do

trabalho, é a disciplina... É o educar. Para mim acho que é a palavra mais evidente, é o educar a criança a melhorar.

E: E acha que a creche deve dar uma resposta diferente, tendo em conta as idades? Por exemplo, para os bebés uma resposta, para...

A2: Claro. O entendimento deles também é diferente, não é? Não se pode exigir a um bebé, de 9 meses ou de 10, que corresponda-me, aquilo que eu quero, como uma criança que já tem 2 anos, apesar de ser muito pequenina. Mas o entendimento é diferente. Às vezes meio ano ou 4 meses, mais ou menos, é uma grande diferença de mentalidade de uma criança para a outra. É evidente, também o nosso comportamento para essa criança, também tem que ser diferente.

E: Ou seja, o papel do profissional também tem que mudar...

A2: Tem que mudar consoante a idade, consoante... às vezes até nem é a idade, mas o desenvolvimento que aquela criança já transporta com ela, não é? Porque há crianças novas ou pequeninas de idade, mas que são muito espetivadas e são muito adultas em relação a outros que são mais velhos. Tudo vai do desenvolvimento que essa criança teve anteriormente, não é? Porque há pessoas que, em casa, trabalham com os filhos e isso também ajuda muito. O diálogo, a forma como se fala e as atitudes que também se toma. Isso também ajuda muito a criança; quando vai para a creche, já vai com outra maneira, com outra posição de ser. Quando as pessoas lidam, eu costumo dizer que é o retorno. Olhar para uma criança que está a crescer, que já anda, que já fala e tratam-na como um bebé, é evidente que a criança não vai ter um desenvolvimento tão bom como deveria ter com aquela idade. Portanto acho que, para cada idade, é evidente que o nosso comportamento tem que ser diferente.

E: E acha que... Imagine que ainda está na creche, acha que tem as condições para fazer esse papel que acha que tem que fazer? Acha que tem tudo que permita que faça aquilo que acha que tem que ser feito?

A2: Há sempre coisas que podia-se ter feito mais e que não se fez, não é? Há sempre essa ideia. Porque, também, a nossa aplicação de trabalho às vezes... a criança também nem sempre está predisposta a trabalhar naquele dia que a gente até pensa que é um bom dia para se trabalhar. Às vezes, nós estamos para o sim e eles estão para o não. Isso acontece a maior parte das vezes. Mas, lá está, é ser tolerante e se não for de manhã, faz-se de tarde, e se não for de tarde faz-se noutro dia, mas nunca deixar de fazer o trabalho.

E: E acha que tem essa possibilidade, que lhe dão essa possibilidade? Que há tempo, por exemplo?

A2: Nos dois sítios que estive, não tive problema. A educadora dizia “vamos fazer isto hoje”; eu chegava de manhã e dizia-me “estava a pensar em fazer este trabalhinho”,

porque era altura de festas ou porque era para oferecer. Pegava-se em dois ou três aos bocadinhos e lá íamos fazer. Mas não estive muito tempo. Num ano de trabalho de uma sala, de certeza que há alturas em que falta tempo. Nunca se vai poder fazer tanto como se queria. Mas enquanto lá estive não vi dificuldade. Nem de material, em relação de ajuda da escola para que fosse... que isso também é importante. A educadora teve também material para trabalhar com as crianças. Isso acho que é fundamental, porque isso também ajuda um bocadinho a evoluir também nos trabalhos e com as crianças. Nesses dois sítios não vi dificuldade.

E: Como é que acha que os pais vêem a creche?

A2: Antigamente achava que... Antes não viam assim com bons olhos. Basta... como é que posso explicar... Algumas mentes eu acho que vêem um sítio como se fosse uma ama. Que é diferente de um infantário. Toda a gente...

E: E qual é a diferença?

A2: Porque eu acho que é um sítio onde a pessoa... Há pais que podem pensar assim: pousam a criança, se houver algum problema não é que se dê... Não dão o valor ao trabalho. Não valorizam, assim, mais o trabalho do educador e eu acho que desprezam um bocadinho esse valor.

E: Estão à espera que só tomem conta? E acham que é só para isso que serve?

A2: Só. Sim. Outros não. Deitam valor. A mente das pessoas também, aos bocadinhos, também vai evoluindo. E mais essa camada jovem que aprecia e que sabe que tem que ter o filho no infantário. E depois, os diálogos que têm também com as colegas de trabalho; “olha, no meu infantário fizeram assim, fizeram este trabalhinho, fizeram aquilo”. Pronto, e a pessoa também sente gosto e quando sabe que algo se passou na escola e que o próprio filho também acaba por dar valor. À educadora, porque fez assim o trabalho, mas à criança que também participou naquele trabalhinho que às vezes foi feito.

E: E acha que, por opção, as pessoas punham os filhos na creche? Ou acham que a vêem como um mal menor...?

A2: Não, não. Eu acho que agora o infantário... As pessoas vêem com muito bons olhos o infantário. Mais do que antigamente, que viam a ama só, lá está, como um depósito de crianças. Porque vêem que a criança depois tem outro desenvolvimento oposto. Não tem nada a ver. Numa ama é como se tivesse connosco em casa. É comer à hora que a gente acha que deve dar, dorme se dormir, põe-se um joguinho na televisão ou no chão e “estás para aí entretido” e a mente não é puxada. É claro que num infantário não. Não só a própria... a maneira de ser é trabalhada, melhorada. Pelo menos tenta-se isso, que isso aconteça. Mas também a parte intelectual, intelectual da criança, é

explorada. Coisa que em casa não é. Uma ama não tem a capacidade de um educador. Um educador é um educador e uma ama é uma ama.

E: E qual é que acha que é a diferença?

A2: É a parte... O próprio estudo da educadora, não é? Porque é assim: uma criança em casa faz um desenho, isto um exemplo, faz um desenho. A ama pode “ai que lindo, o desenho”, mas através do desenho a educadora consegue ver o desenvolvimento intelectual daquela criança. Se precisa até de ajuda. Se até vê que a criança até é uma criança inteligente. Até no próprio desenho, o desenvolvimento da forma como faz o desenho, vê o desenvolvimento dessa criança, não é? Uma ama não tem essa capacidade.

E: Para si é importante estar um educador, mesmo nos bebés por exemplo? Ou no ano, ou...

A2: Aí... Algumas vezes eu penso que sim. Por exemplo, eu estive num infantário que eu achava que até devia. Porquê? Porque eu não notei que as crianças fossem tão desenvolvidas como deveriam ser, como no que estive anterior. Mas tudo vai da parte administrativa da instituição.

E: Então... Pode ser qualquer pessoa que está com as crianças?

A2: Não, não. Tem que ser uma pessoa que também tenha capacidades para passar... Para já, que goste. Que tenha o *gostar*, o G, muito grande. Porque tem que se gostar mesmo, não é? Porque não é fácil. Nem todos os dias saem iguais, nem nós também todos os dias estamos iguais, não é? Portanto, tem que haver uma tolerância de ambas as partes, que se conjuguem bem. Que há muito esforço; que eu acho que a pessoa que está a educar que se auto-explora para conseguir que aquele trabalho seja feito; que o desenvolvimento seja igual por todos. Porque depois, como eles estão muito iguais, depois tem que haver a tal capacidade que o educador tem de tentar com que depois o grupo fique homogéneo, não é? Que é para depois seguir tudo em frente, tudo... É evidente que há sempre um ou outro... Mas isso, pronto, acontece. Mas tentar o máximo do grupo total da criança, que fique toda por igual de desenvolvimento para depois passar para a sala seguinte e a criança já não... Ter o desenvolvimento correcto perante a idade. Não sei se lhe estou a dizer o que quer...

E: É só para saber a sua opinião...

A2: Porque eu estive em dois. Pronto, um achei que... Tinha a educadora, no outro não. No que tinha educadora, achei as crianças, por muito pequeninas que eram, já muito... Porque há a tal... o puxar da criança, não é? Porque a educadora tem métodos que assim o aprendeu, se não, não andava a estudar, a perder tempo como se costuma dizer. Anos, não é? Que ao fim e ao cabo são anos de trabalho, de luta, ao fim e ao cabo, para poder desenvolver um grupo. Não é... Eu, para mim, não é brincadeira nenhuma e

dou muito valor à pessoa que está numa sala a orientar, a organizar, a dirigir, porque para isso também tem que haver um esforço muito grande daquela pessoa só; para elaborar um trabalho. E não é brincadeira nenhuma nós estarmos a lidar com a criança, não só em si na sala, mas também com os pais. É preciso ver que a criança depois vai desenvolvida; ela vai depois também exigir aos pais que se tornem também desenvolvidos, isto um bocadinho entre parêntesis, mas que se desenvolvam também consoante o crescimento mental da criança, que isso também é bom.

E: Ou seja, que os pais vão acompanhando o trabalho que...

A2: Têm. Têm, porque depois vêm que a criança começa a ter uma forma de ver e de estar diferente.

E: E a pessoa que está na creche, a educadora, a auxiliar, nesse aspecto, tem algum papel?

A2: Têm o papel total, porque se não fossem elas a criança não era o que ela é.

E: Eu digo em relação aos pais?

A2: Tem, porque os pais... Pode amenizar muitas situações que às vezes os pais vêm. Pronto, é normal, quando é o primeiro filho. Acho que é normal em tudo quando é o primeiro filho, não é? Porque tudo é uma novidade... Quem lida com crianças, quando for o primeiro, porque é meu, atenção que é meu, é diferente. Apesar que já vai com mais auto-confiança, mas há sempre uma coisinha que vai aparecer de nova, que não tinha assistido que não me tinha acontecido, não é? Porque é uma novidade. E é nosso. É diferente. A gente já tem outro olhar. Por exemplo, eu estando aqui tenho um olhar, mas quando estou com a minha filha é outro. Eu consigo separar muito bem essa diferença. Há pessoas que, se calhar, não conseguem. Mas há essa diferença. E, a verdade seja dita, o próprio educador, quando o pai vem “ai, eu noto esta dificuldade no meu filho, ou na minha filha; será que está a reagir bem, será que está a reagir mal”, e muitas vezes o educador o que faz? Está mais que habituado às atitudes porque está... Não está 24 horas, mas é uma forma de dizer. Está muitas horas durante o dia com a criança. Apercebe-se de muita mais coisa do que o pai que só está, infelizmente, às vezes, 3 ou 4 horas no final do dia e... E, se calhar, estarei a exagerar, porque depois é hora de jantar, “toca a encher a boca para ficares satisfeito; tomaste banho, vai dormir porque amanhã tens que te levantar cedo”. Portanto, são poucas horas que a pessoa está e acaba por não se aperceber muito do desenvolvimento e das dificuldades que, às vezes, a criança também traz. E o educador, nessa parte, funciona. Porquê? Porque os pais, apesar de aperceberem-se de qualquer coisa que não... ou porque não estiveram atentos e aconteceu qualquer coisa. E o educador o que faz? Nessa altura, pode amenizar, ou pode alertar de alguma coisa; “olhe, eu reparei que se passa assim, que a criança não está assim, assim, assim...”. Alertar ou pedir ajuda, se for preciso, a outras... Neste caso,

a um psicólogo, se for o caso de um problema que a criança tenha. Desse género, não é? Porque lida diariamente e está dentro da área, não é? Porque está. Porque a parte da psicologia também entra, e muito, com eles. A pessoa apercebe-se até de algum desenvolvimento ou até de algum atraso que a criança tenha e, se calhar, os pais não estão alertados para essas atitudes. Portanto, acho que o papel para mim, do educador é fundamental. Eu costumo às vezes dizer, mas não diga isto aos pais, se não eles matam-me (risos), que o educador é um pai instruído. Eu costumo às vezes dizer. Porque é, porque apercebe-se das capacidades, do desenvolvimento, dos atrasos, de tudo em redor daquela criança em si. Apesar de estar com muitas, cada uma... Se lhe perguntar sobre A, B e C, sabe me dizer a personalidade, sabe me dizer as dificuldades de A, de B e de C. Porquê? Porque está com eles 24 horas... É evidente que não está, mas é a maior parte do tempo, do dia, está com eles. E não está só um dia. Está de segunda a sexta, portanto apanha o bom feitiço, o mau feitiço, o bom humor, o mau humor... É ou não é? Portanto, há essa capacidade de se aperceber de muita coisa que os pais, infelizmente, não se apercebem.

Data: 27/11/2006 Duração: 19:44

AUXILIAR DE EDUCAÇÃO 3

E: Queria que me dissesse o que considera ser o papel da creche?

A3: Humm...

E: No fundo, para que serve...

A3: Aqui... Olhe, berçário, pequeninos...Praticamente aquilo é... é dar-lhes carinho, comida, trocar-lhes a fralda... e depois gosto imenso de falar com eles, de lhes dar uns mimos, porque eles, ao início, até pode parecer que nem estão aí, mas passados uns mesitos já se começa a notar a diferença. Depois aqui, nesta parte do 1 aos 2 anos, aqui já é diferente. Já tem que se ensinar as regras; como é que se come, como é que se senta... Também as brincadeiras, o carinho, para mim é essencial, tem que ser e tem. Pronto e é isso E praticamente eles acabam por ficar aqui 8 a 10 horas por dia, não é? Eles chegam a casa com os pais e é para jantar, dar banho e ir dormir. Hummm... o papel, o papel...

E: Da creche, como instituição...

A3: Hummm...

E: Para a sociedade... É para ajudar os pais, para educar as crianças...?

A3: Acho que é para as educar. Para as educar, para eles lidarem com outras crianças também, a parte da socialização. Pronto, eu acho que é isso mesmo.

E: Acha que a creche tem um papel diferente em cada faixa etária?

A3: Sim. Sim, sim.

E: E o que é que acha que é o papel da pessoa que está na creche? Para além de tudo isso que disse... Dar carinho...

A3: Pessoa como auxiliar?

E: Sim ou... Quer dizer, se achar que há diferenças...

A3: Há, há diferenças. A educadora mantém a parte pedagógica.

E: Mas o que é que chama à parte pedagógica?

A3: Eu, eu... O que é que me acontece a mim? Eu como já tenho o meu filho, há coisas que eu aprendi também, com ele, que agora com eles também... Alto, vou explicar assim porque com o Hugo, ao início ele não estava a entender e assim percebeu melhor. Pronto, isso acontece-me muitas vezes. É lógico, há coisas que uma pessoa sabe que tem que fazer o porquê. Não o porquê, mas há muito para além disso, que uma educadora que teve estudo, formação, percebe melhor e consegue me orientar no sentido de obter depois melhores resultados, em relação à criança. Agora o meu papel... Era isso, não era? O meu papel é tentar, tentar mantê-los o melhor possível. É lógico, mudar-lhe as fraldas... em termos de bem-estar físico também. E bem-estar mental; as brincadeiras... A parte pedagógica também faço mas, lá está, tenho que ser orientada.

E: E que tipo de coisas é que faz? Actividades...

A3: Sim, sim, sim. Quer dizer, eles têm as actividades extra que há miúdos que querem, há pais que querem que os miúdos frequentem, outros que não, que não há possibilidades. Nós também temos depois as actividades que é fazer os desenhos, com os diferentes tipos de material, as colagens, rasgar os papéis, estar... brincar a atirar bolas, com legos... “Olha, vai buscar o lego amarelo” ou “vai buscar o lego...”. Pronto, essas brincadeiras que acabam por ensinar alguma coisa e terem um objectivo.

E: E o que é que acha... Acha que tem condições para fazer tudo aquilo que acha que devia fazer?

A3: Hummm...

E: Ou o que é que sente que possa faltar ou que está a mais...?

A3: Condições... Acho que sim, mas é lógico que... uma pessoa pensa sempre que, se calhar, poderia ser melhor. Não é? Mas acho que sim, que não tenho problema em relação a isso.

E: Acha que tem sempre tempo para brincar, para tratar deles, para...

A3: Arranjo maneira de. Ainda por cima às vezes é um bocado complicado porque, como elas (educadoras) são as patroas, às vezes têm que se ausentar. Mas eu também, não havendo, não havendo um menino novo, porque nas primeiras semanas acaba sempre por destabilizar um bocado, eu já faço as coisas com tanto método que aquilo... Já sei que, às quatro horas eles estão todos direitinhos, que posso estar à vontade com eles até às quatro e meia, porque a partir das quatro e meia já os tenho que arranjar. Pronto... Depois, os poucos tempos que eu sei que posso fazer algumas coisas com eles, eu já sei como é que é e que faço. E brincar com eles... Olhe, sou incapaz de lhes mudar uma fralda e não falar com eles, percebe? Nisso... e mesmo uma pessoa, às vezes está distraída, está a mudar a fralda e está a pensar em alguma coisa da vida, qualquer coisa. E eles já começam a pegar comigo, mesmo porque já sentem essa falta. Já sabem como é que é.

E: Portanto, em cada momento, pode-se sempre aproveitar para...

A3: Sim, sim. Acho que tem que ser. E depois nota-se também em relação a eles, porque sabe bem os pais chegarem “Anda, vamos embora.” e... Primeiro, eles não quererem ir, e depois dizerem “Ai, quando fomos embora, ele estava sempre a chamar por si”. É lógico, aí uma pessoa sente “Alto! É tudo compensado”.

E: E como é que acha que os pais vêem a creche e as pessoas que cá estão?

A3: Eu se calhar vou falar pelo meu grupo do ano passado, porque os pais deste ano, ainda por cima eu trabalho agora a meio-tempo, não os vejo de manhã... Com os pais desse grupo, de 1 ano, não tenho problema absolutamente nenhum, dizer-lhes tudo

o que tenho que falar... Aliás, eles próprios, mal chegam, perguntam “Como é que passou o dia? Como é que está?”.

E: Tem uma relação de confiança, sente à vontade para falar...?

A3: Sim, sim. E posso dizer “Olhe, ele hoje esteve a ganhar um bocadinho de juízo, fez isto assim, assim” e eles “Ai, a Susana fez muito bem”. Percebe? Eles não... Já têm imensa... Já têm confiança. E se eu disser “Olhe, tirei-lhe a camisola porque achei que estava muito calor”; “Fez muito bem”. Às vezes há pais que ficam mais... são mais... mas pronto.

E: Mas acha que eles valorizam?

A3: Sim, sim. E depois perguntam também.

E: Mas essencialmente o eles sentem-se bem ou valorizam, se calhar, eles já estarem a ter progressos...?

A3: O eles sentem-se bem. Acho que, pronto, vindo da sala dos bebés, fundamentalmente, era isso. Mas depois também, quando eles vêm, eu tento sempre dizer-lhes algo de novo que eles fizeram nesse dia. Normalmente, com esta idade, todos os dias acontece, não é? Então eles vêm e “Ei mãe, ele hoje fez isto, hoje comeu um gomo de maçã inteiro sem partir ou ele hoje fez muito bem este puzzle sozinho”. Aquelas coisas que sabe sempre bem ouvir, não é?

E:...

A3: Mas a situação mais ingrata acho que é com os pais. Mas em relação aos meus... Porque no ano passado era diferente. Eu, no ano passado, estava na sala dos bebés. Eu entrava às dez... Dez e meia, saía às oito e meia. Eu entrava ali às dez e meia e não saía mais dali. Em vez de estar a juntá-los, a Carina (educadora da sala de 1 ano) estava aqui com os dela e eu estava ali, porta fechada, percebe? Porque aquela sala tem a parte dos berços e depois a parte deles brincarem e eu tenho lá tudo aquilo que preciso. E mesmo para eles gatinharem, para eles estarem à vontade... São seis, ali não é mais de seis, são só seis meninos. Eu estava bem e achava que era muito mais proveitoso, tanto para mim, como para eles, estar ali sossegadinhos, do que estarmos a juntar-nos aqui no meio. Depois seis que começam a andar e entram outros. Acabei por ter mais, mas nunca tive mais que seis ali. Depois... Agora este ano era para ficar ali novamente, mas como na altura também havia só dois bebés, acabei por ficar aqui com os outros.

E: À bocado (em conversa, antes da entrevista) tinha falado que, às vezes, achava que precisava de formação para falar com os pais, que precisava de uma formação. Acha que podia ajudar alguma coisa assim outro tipo de formação? Sente necessidade de....

A3: Sim, sim. Acho que sim, principalmente...

E: Mas mais em relação ao lidar com os pais?

A3: Sim, sim. Principalmente... Nota-se perfeitamente numa pessoa que está a começar nisto. E eu, que já estou às seis anos... Há coisas que eu fico a olhar para eles (pais) a pensar “Ai, o que é que eu havia de estar a responder?”. Porque uma pessoa nem imagina, nem calcula às vezes o que é... E, às vezes, coisas simples, mas eles dizem de uma maneira que uma pessoa pensa “Será que está a pensar mal? Isto não está bem...”. Então com medo do confronto, uma pessoa até fica calada. Mas depois eu fico naquela “Eu devia ter esclarecido melhor, se calhar ficou com a ideia que foi isto e não foi isto”. Às vezes acontece isso e, se calhar, se nós já estivéssemos preparadas para... uma resposta. Não estou a dizer uma resposta para atacar, uma resposta para defender.

E: Pois. Ou para esclarecer. Nesse aspecto, acha que as educadoras... Sente, costuma passar um bocado a “pasta”, acha que elas têm mais...

A3: Tudo depende do tempo. Eu, por exemplo, eu estou num sítio que, no ano passado, este ano entraram duas educadoras novas. E elas (patroas) tiveram imensa sorte porque, por acaso, elas são mesmo porreiras. No ano passado havia uma educadora só, também havia menos meninos, não havia necessidade de fazer uma sala de 2 anos. Este ano é que vieram mais e teve que ser. Por exemplo, a educadora do ano passado, ela, pronto, falava com os pais, mas eles não tinham confiança nela. Tinham mais confiança em eu ou a Joana falarmos com eles do que ela. Mas lá está, isso também... Das duas, uma, ou já vem com a pessoa... Eu não estou a dizer que ela é má funcionária, não é isso. Mas lá está, não tem o traquejo, aquelas coisas que se vão aprendendo.

E: Também se vai aprendendo a lidar com as pessoas.

A3: Essa parte é preciso. E nota-se, nota-se bem quando vêm pessoas novas, quer educadora, quer auxiliares, uma pessoa fica completamente desamparada. Eu fiquei no início. Há pais que nos levam à loucura mesmo. E nota-se que, no início, custa muito mais a eles (pais) do que aos miúdos. Até são capazes de chorar, uma semana, duas semaninhas. Mas depois de nos conhecerem, de conhecerem os meninos, eles já não estão num sítio estranho. A maneira como os pais os deixam influencia imenso. Há uns que volta para trás e eu digo logo “Olha, vai ser bonito...”. E há outros que é...nota-se mesmo... “Filho, tens que ficar aqui que eu vou trabalhar, adeus, adeus”. E vão... Ai coitados, esses acabo por entendê-los, não é... entendo uns e outros, mas acabo por ter mais pena desses porque estão a fazer um esforço enorme.

Data: 29/12/2006 Duração: 13:36

ESPECIALISTA 1

E.: A primeira pergunta que eu tinha era: o que é que acha que é, ou o que é que considera ser o papel da creche?

DAIP: O papel da creche, pronto, claro que, tradicionalmente e historicamente, é um sítio de guarda de crianças enquanto as mães estão a trabalhar. Pronto, seria isso o que seria, o que foi considerado o primeiro papel histórico e penso que na cabeça de muitas pessoas, tanto dos próprios pais como dos educadores, continua a ser essa a função ou o papel da creche. Mas, na minha opinião, a creche tem, obviamente tem muito mais, tem um papel muito mais abrangente. E tem a ver com o facto, com o proporcionar às crianças práticas, experiências desenvolvimentalmente adequadas e ricas, numa fase de desenvolvimento que é crucial para, para o seu desenvolvimento futuro, em todos os níveis, desde a parte motora à parte cognitiva e social. E, portanto, acho que a creche tem um papel fundamental, uma vez que as crianças passam bastante tempo, principalmente quando são de classes sociais desfavorecidas, passam muito tempo nesses espaços, nesses contextos e, portanto, acho que tem, de facto, um peso grande na forma como as crianças vão começar a explorar o meio à sua volta e a interagir com as pessoas, com as outras crianças e com os objectos. Portanto tem, de facto, um peso bastante grande na estimulação das potencialidades da criança, numa fase de desenvolvimento muito rico e muito grande, não é?, que nós sabemos que são as fases precoces de desenvolvimento.

E: E qual seria o papel do profissional aí? O educador ou o auxiliar... ou se teriam papéis diferentes, ou como deveriam funcionar... Qual seria o papel, na creche, do profissional? O que é que deveria fazer, o que...

DAIP: Pronto, o adulto que está com a criança, que pode ser um educador ou um auxiliar, ou ambos, não é?, muitas vezes existe, existem educadores e auxiliares, ou só auxiliares, deveriam ter um papel exactamente nesse contexto de não só responderem às necessidades das crianças básicas, em termos de alimentação, higiene, saúde, que são assim as coisas mais básicas nestas idades e que, se não houver isso, de facto o resto também não se pode, não se pode desenvolver. E portanto, e aqui são muito mais importantes do que noutras idades, a parte da higiene e da saúde. De facto, se as crianças ficam doentes também passam a não ter as mesmas possibilidades de exploração que teriam se estivessem saudáveis. Portanto é necessário, basicamente, isso é a base não é?, ter cuidados a estes níveis, para depois passar à fase seguinte que é, de facto, proporcionar experiências ricas às crianças, em termos não só de lhes fornecerem espaço e material adequado para a faixa etária, como interações que promovam o desenvolvimento das competências da criança para explorar, de formas

cada vez mais sofisticadas. Pronto, fazendo, por um lado, acompanhar a criança no nível em que ela está ou partindo do nível em que ela está, para poder evoluir. Pronto, isso requer algum conhecimento de desenvolvimento, sensibilidade a nível da interacção, formação a nível destas idades precoces, porque não é a mesma coisa estar com uma criança de 1 ano ou estar com uma criança de 3 anos. Portanto, é de facto uma fase em que não é só dar-lhe brinquedos para ela brincar ou pôr as crianças lado a lado, porque elas não interagem umas com as outras, portanto é proporcionar, de facto, modelar as interacções que os bebés podem ter uns com os outros, modelar as interacções que podem ter com os objectos e tentar que, partindo do nível em que cada um está, portanto individualmente, avancem um bocadinho mais. Pronto, estando individualmente com os bebés, mas também em pequeno grupo e isso seria... claro que é necessário que haja condições físicas e materiais.

E: Actualmente acha que há, as condições?

DAIP: Pela minha experiência de creche, eu penso que há um rácio adulto-criança muito elevado, quer dizer, criança-adulto muito elevado, há muitas crianças por adulto e, nessas idades, não é possível os adultos estarem a mudar fraldas e a zelarem pela higiene ao mesmo tempo que estão a fazer, a brincar com os bebés no chão. Porque, de facto, é preciso estar no chão com eles, a brincar, conhecê-los bem, observar, ver como é que eles reagem para poder tirar conclusões acerca do que é importante na fase seguinte. E, portanto, ficam muito assoberbadas. Em geral, os adultos ficam muito assoberbados com as questões de mudanças de fraldas, de higiene, de alimentação e sobra pouco tempo, e pouca disponibilidade também, porque as pessoas ficam muito cansadas. Às vezes têm quatro crianças, cinco, para cuidar e que nestas idades é muito, é mesmo muito. Uma sala de nove bebés com dois adultos é nitidamente insuficiente nestas idades. Não quer dizer que, mais tarde, não fosse um rácio adequado, mas nestas idades é nitidamente inadequado. Pronto, e depois claro que também há outras condições que, muitas vezes por falta talvez de tempo, mas também de formação, as pessoas não têm os cuidados. Como, por exemplo, a questão da higiene, que não é preciso mais tempo, era só uma questão de hábito, de ter alguns utensílios à mão ou o meio estruturado de determinada maneira para que a higiene fosse, de facto, assegurada. E pronto, e às vezes a segurança, que tem a ver mais com a direcção dos jardins ou com a maneira como eles foram montados, que também muitas vezes não está assegurada e que é também tão básico e fundamental para poder libertar as pessoas para outras questões de desenvolvimento, não é?

E: E as próprias pessoas, estarão sensibilizadas para aproveitar às vezes determinados, todos os momentos para...? Ou seria necessário outra formação ou

outra... Será que as pessoas têm a formação necessária? É só a questão do número de pessoas...?

DAIP: Pois. Não, eu penso que também, como eu estava a dizer, eu acho que ainda há muito a ideia, quase generalizada, de que estas idades, pronto, é muito tomar conta, alimentar, cuidar em termos de higiene e saúde, e ainda na década de 80 eram enfermeiras que estavam à frente de creches. Portanto, havia esta noção da higiene e da saúde, mas pouco mais. O desenvolvimento destas fases precoces não era preconizado e, nas escolas de formação de educadoras, elas tinham o currículo a partir dos 3 anos. Portanto, não tinham de facto formação nesta área e isso nota-se. Nota-se que as pessoas não sabem o que fazer com os bebés. Penso que agora está a mudar e já está inserido no currículo esta faixa etária. Mas as pessoas não sabiam e então faziam uma transposição dos conhecimentos que tinham dos 3 anos para as faixas anteriores. Ou não faziam de todo, porque tinham a sensação que era um desenvolvimento que era tipo amadurecer um bocado. Ou então diziam “Ah, mas bebés, o quê? Desenvolvimento... É preciso estimular e brincar? Mas eles, nessas fases, já se tem a hipótese de estimular o desenvolvimento?”. Portanto, havia bastante essa noção. Agora, penso que as pessoas ainda, como é uma coisa muito recente, ainda... Estão a começar, mas ainda não têm de facto as competências para observar um bebé, para perceber qual é a fase em que ele está em termos de desenvolvimento psicomotor, em termos de cognição. Porque não têm ainda muita experiência, algumas delas nem sequer têm nenhuma formação, aquelas que têm uma formação antiga, e tentam na melhor das hipóteses transpor aquilo que conhecem das faixas etárias superiores, que é nitidamente inadequado. Mesmo, por exemplo, em termos de tempos de trabalhos de grupo, de atenção. Pronto, e isso de facto... Nota-se que, de facto, a formação seria fundamental para colmatar esta falha.

E: Falou, à bocado, que a resposta que se dá a uma criança de 1 ano é diferente duma que se dá a uma criança de 2 ou a um bebé. Acha que a creche tem, então, um papel diferente para cada faixa etária? Ou deve dar uma resposta diferente?

DAIP: Eu acho que ter que dar, de acordo, para ser, para as experiências das crianças serem desenvolvimentalmente adequadas, de facto tem que ser diferente. Diferente no sentido do conteúdo, não do objectivo. Claro que o objectivo é conseguir que a criança se envolva com o meio e com os outros de uma forma mais estimulante em termos cognitivos e em termos sociais. Esse é o objectivo geral para todas as crianças, agora a forma de o fazer, fazer com que a criança consiga esse envolvimento claro que exige competências diferentes, exige materiais diferentes, espaços diferentes. E isso é que eu acho que as educadoras têm, as educadoras e principalmente as auxiliares, têm talvez... Pronto, não têm ainda a capacidade para fazer isso, ou muitas delas, não têm formação talvez. Mas penso que o objectivo geral é o mesmo para todas as crianças. É,

de facto promover o desenvolvimento através de experiências ricas ou de oportunidades de interacção. Também a educadora não tem que estar sempre com a criança. Claro que nessas fases precoces, a educadora é a mais importante para promover interacções adequadas, porque, como sabe, as crianças têm mais tendência para, ou estarem não envolvidas, no sentido de não estarem a fazer nada de desenvolvimentalmente adequado, ou então a fazerem movimentos repetitivos com o brinquedo e a não explorarem mais para a frente ou não darem o passo seguinte. Portanto, precisam talvez mais de um adulto que, sem abafar a criança, consiga ter a sensibilidade também suficiente para poder estar com ela e incentivar, pronto, no fundo estruturar mais a brincadeira e dar um bocado de *feedback* relativamente àquilo que a criança vai fazendo, não é?

E: E actualmente, como é que acha que os pais vêem a creche?

DAIP: Eu acho que a maior parte dos pais ainda vê muito a creche também como um sítio de guarda, principalmente as pessoas de classes sócio-económicas mais desfavorecidas, que são aquelas que recorrem à creche por necessidade e, portanto, não têm muita... Recorrem à creche mais próxima da sua área de residência e não têm nem muitas exigências, nem sequer uma representação de que a creche poderá ter um papel que não seja conservar a sua criança segura, limpa, alimentada e isso para elas já é muito bom. E, portanto, muitas vezes, saem de manhã, chegam ao fim do dia, às 7, mesmo ao fecho, e para elas já é muito importante ter alguém que tome, tome conta da criança, no fundo, é mesmo isso.

E: E que ela esteja confortável...

DAIP: Exacto, que ela está bem, está pelo menos bem tratada. Mas não tem, penso, talvez essa consciência, ou se tem alguma consciência, não tem sequer a disponibilidade para ter essa exigência relativamente à creche onde coloca os seus filhos. Claro que, depois, também há pessoas de nível sócio-económico mais elevado que já têm esse tipo de cuidado. E que querem ver e querem saber e que põem em creches que são conhecidas, porque sabem que a educadora que é sensível, que tem conhecimentos destas faixas etárias, mas penso que será uma minoria, uma minoria de pais que, a nível da creche, já têm esta noção. E como as crianças não se queixam...

E: Pois.

DAIP: Ou não contam aquilo que se passou, é mais fácil os pais irem aceitando.

E: Acabam, se calhar, por valorizar primeiro, ou por dar mais valor, ao estar confortável... E mesmo estes pais que às vezes valorizam mais, se calhar só vem em segundo lugar...

DAIP: Sim, sim.

E: Pelo menos essa é a noção que eu tenho.

DAIP: Sim, sim, sim, sim. Acho que sim.

E: Pronto, as minhas perguntas eram estas. Se quiser acrescentar alguma coisa...

DAIP: Não, quer dizer... O que eu acho é que é importante que se façam trabalhos nesta faixa etária, porque há muito poucos. Principalmente em Portugal, não há muitos trabalhos nesta área, de práticas desenvolvimentalmente adequadas para crianças destas faixas etárias, e para dar um bocado o estado da arte, como é que as coisas estão. Que é importante, também, a gente relatar às entidades superiores no sentido de se criarem políticas.

E: Realmente, quer dizer, se é o próprio Estado que não valoriza... que as educadoras não contam tempo de serviço, como é que... Não é? É o próprio Estado que impede que se continue ou que se progrida, porque também não dá condições.

DAIP: Exacto. Portanto, as pessoas à partida não querem ir para a creche. E a creche acaba por ter auxiliares só, não é necessário ter uma educadora... A educadora claro que foge o mais possível.

E: E mesmo quando tem, normalmente tem várias salas, claro, não tem disponibilidade para estar.

DAIP: Pois. Exacto. E pronto. E, pronto, e também no sentido de fazer uma pressão para que as entidades, o próprio Estado tenha formas de regular a qualidade das creches, porque, ainda há pouco tempo, houve uma criança que morreu. Quer dizer, isto não é possível, não é viável.

E: Não soube, por acaso.

DAIP: Houve, uma criança de 2 anos. Já foi há algum tempo, mas só há pouco tempo é que foi julgada a situação. Porque, pronto, era uma falta de segurança, caiu qualquer coisa do tecto que estava mal presa e pronto, coisas do género que não é... Pronto, e depois muitas vezes as crianças ficarem sozinhas, porque a educadora vai tirar a fralda e vai deitar fora e não fica ninguém, porque não há pessoas suficientes. Não podem, crianças desta idade não podem...

E: Ficar sozinhas, não é?

DAIP: Portanto, regular estas práticas da qualidade também é uma necessidade e é uma obrigação do Estado e do Ministério, deveria ser do Ministério da Educação. Claro que a maior parte das creches está entregue à Segurança Social. Desta faixa etária há pouquíssimas creches do Ministério da Educação. E pronto, isso é outra coisa a fazer, que é um passo gigante.

E: Eu sempre quis vir para esta área, porque eu estive só 1 ano na creche, mas sempre gostei muito dos pequeninos, e sempre achei que havia mais para fazer do que aquilo que realmente se faz. E ficava muitas vezes... Fui frequentando algumas e ficava um bocado chocada com a maneira como, às vezes, se está. Por um lado também se

compreende, porque há pouco tempo, mas às vezes é tão frio, tão insensível, que eu achava que se podia fazer diferente. Mas também já estive e sei que é complicado. E sempre gostei por isso, porque acho que realmente é preciso fazer alguma coisa. Mas que estamos muito mal, estamos mesmo.

DAIP: É. Acho que a nível de creches ainda é pior que a nível de jardim de infância. Se no jardim de infância já estamos mal...

E: Estamos, mas eu acho que as próprias educadoras e auxiliares já têm outra sensibilidade, já estão mais... já estão com outra vontade, já estão mais sensíveis, já têm outras preocupações que na creche, pronto, ainda não surgiram. Mesmo as educadoras não têm aquela... e nem se lembram que se podia fazer isto, se podia fazer aquilo. Porque, realmente, elas só pensam no que podem. Nem que queiram podem pensar em mais, porque...

DAIP: Pois. Eu acho que as condições aí têm um peso muito grande.

E: Porque às vezes nem que queiram... Muitas até dizem “Ai, eu acho que nos devíamos sentar com eles a brincar.”, mas...

DAIP: Não têm tempo.

E: Nem sequer podem pensar nisso, pois realmente não podem. Não têm tempo, não têm estrutura...

DAIP: É.

E: Vamos lá ver. Obrigada.

Notas da conversa posterior não gravada:

- boa remuneração; tempo de trabalho adequado
- direcção com formação em desenvolvimento, o que permite que se imprimam outras dinâmicas
- existência de cooperação entre as pessoas da mesma sala/planificação

Data: 05/01/2007 Duração: 16:45 (+ cerca de 10 minutos não gravados)

E-mail recebido posteriormente relativamente a questões relacionadas com as condições necessárias:

“(...) depois da entrevista estive a pensar um pouco e acho que aquela questão acerca das **condições** necessárias para exercer bem o papel de educador em contexto

de creche, deveria estar formulado de outro modo, talvez substituindo o termo **condições** (que solicita referência a condições mais específicas do próprio contexto) pelo termo **factores**, que poderá fazer apelo a questões de ordem mais abrangente. No meu caso, estava à espera que esta questão surgisse, e foi com alguma admiração que constatei que a entrevista tinha acabado sem que estas questões tivessem sido abordadas. Estas questões (factores ou condições necessários para se exercer o papel) podem organizar-se de acordo com o modelo da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano e vão desde questões de política e legislação relativa à 1ª infância e às representações que provoca, do papel destes serviços e dos profissionais envolvidos (o facto por ex. de ser S. Social e não educação), como pela legislação que mandata a carreira dos profissionais de creche (existência de auxiliares, salários, horários de trabalho, inexistência de regulação e tutorização da qualidade dos cuidados prestados e das práticas desenvolvidas), e ainda da política mais específica da creche (formação académica da direcção, trabalho em equipa ou em parceria com colegas, planificação); até questões exossistémicas (formação da educadora...), mesossistémicas (relação casa/creche) e microssistémicas do espaço e dos adultos que lidam com a criança (tempo de serviço, motivação para o profissão, temperamento...). Claro que a nível micro, os processos, a sua análise e posterior melhoramento constituem a parte crucial e penso que a esse nível as educadoras e auxiliares de a.ed. não têm ainda formação ou não estão sensibilizadas ou não têm instrumentos que as ajudem a observar as suas práticas, a analisar as experiências e a anotar os processos interactivos das crianças, bem como as suas características pessoais, o que lhes permitiria posteriormente planificar e melhorar as suas práticas, de acordo com os resultados das suas reflexões. Penso que a um nível mais micro. a noção de "goodness-of-fit" (Thomas & Chess) entre o temperamento e exigências da educadora e as características temperamentais e desenvolvimentais de uma criança é bastante útil para ilustrar algumas das dificuldades a este nível... (...)"

ESPECIALISTA 2

E.: Eu gostava de saber o que é que considera ser o papel da creche?

DIN: Da creche ou do educador da creche?

E: Da creche.

DIN: Da creche...

E: Na sociedade, como instituição...

DIN: O papel da creche...

E: No fundo, para que serve...

E: O papel da creche... Educativo. Se não tínhamos que questionar o papel da escola em termos gerais, não é? Tem um papel educativo e desenvolvimental. Pronto. Aquela ideia de que a creche é um mal necessário, que é porque já não há condições, em termos sociais, dos pais terem as crianças... Eu concordo, em certa medida. Porque acho que, pela experiência de outros países, em que há um alargamento do tempo dos pais poderem estar com os filhos, funciona, é saudável. Em que, tanto pode ser o pai como a mãe, não perderem regalias a nível profissional por ficarem a cuidar dos filhos durante os três primeiros anos de vida. Pronto, isso acho que é saudável. Na nossa sociedade... Nós não evoluímos para aí, ficamos com uma função da creche do seu início, quando ela aparece, que é associada às fábricas, às grandes fábricas, às fábricas como globo da industrialização, e a creche não deixou muito de ter essa função que é ter a guarda das crianças das mães que começaram a entrar no mundo do trabalho. E parece-me que ainda, que ainda tem, ainda tem muito essa função. Realmente não... Se nós tivermos uma creche de boa qualidade, não tem necessariamente que se reduzir só a essa função especial de guarda de crianças. Pronto. E não deveria ser.

E: E acha que tem um papel diferente para cada faixa etária? Para os Bebés, para o 1 ano, para os 2... Ou dá uma resposta diferente?

DIN: Em termos, em termos sociais não. Em termos de funções, assim, estamos a falar assim em funções de uma forma abrangente, não é? Acho que não. Acho que tem... A função, digamos que é a mesma, educativa e desenvolvimental, seja qual seja a faixa etária.

E: Então, essencialmente, o papel da creche é educativo e desenvolvimental mas, actualmente, ainda serve como local de guarda, é?

DIN: Ai sim, sim. Eu acho que sim, acho que sim. Aqui, na nossa sociedade, não evoluiu, não evoluiu muito, ficou muito por esse objectivo primeiro, não é? que foi realmente o libertar as mães das crianças para o mundo do trabalho. E, por isso, não tem havido grande investimento a nível de qualidade, de melhorar a qualidade desses contextos porque essa função está cumprida, digamos. Apesar de que depois há assim

uns contra-sensos. Eu também nunca me debrucei, até é bom uma pessoa... fazemos estas perguntas para a gente reflectir. Porque depois também há assim contra-sensos, não é? Porque por outro lado, a creche desligou-se e desviou-se do mundo laboral. Inicialmente, ela nasce associada às fábricas e numa fase em que há nenhuma creche. E no fim... Inicialmente eram as operárias que eram libertadas, digamos, do trabalho para tomar conta das crianças, uma mãe qualquer, pronto. Eu lembro-me, quando estive a trabalhar na Cruz de Pau, conheci pessoas que estavam como... Elas diziam assim "Ai, eu também fui ama, também fui ama. Porque, na fábrica de conservas, em Matosinhos, tinha creche e eu estive lá, eu estive lá a trabalhar." Ela era trabalhadora lá e ficava com as crianças. Pronto. E, realmente, isso depois deixou de existir, a creche associada à fábrica. Mas deixou em termos de proximidade física e em termos de... Ou de dependência a nível, lá está, associada... A creche começou a ter funcionários mais específica, com formação mais específica para trabalhar nesses contextos mas evoluiu muito pouco.

E: No fundo continua, na mesma, a ser um local para poder ter os filhos...

DIN: Exacto.

E: E qual será, qual deverá ser o papel do profissional que está na creche?

DIN: Brincar. Brincar com as crianças. Brincar é urgente. Eu acho que é mesmo brincar. Brincar naquele contexto em que brincar é uma actividade conjunta que proporciona desenvolvimento à criança, não é? E que tem alguns critérios, lá está, de... que nós diremos agora, de boa interacção. Mas eu acho que, sobretudo, é o brincar. E que é isso, isso, lá está, isso é a nível teórico. Porque depois a nível prático, as pessoas que estão a trabalhar nas creches não têm essa possibilidade. Não têm possibilidade de estar sentadas, no chão, a brincar com a criança. Não têm. Porque ou estão a dar de comer, ou estão a mudar fraldas, ou estão... Ou está sozinha uma pessoa com, com o grupo de crianças e, se está muito dirigida para uma ou para duas, as outras ficam um bocado... Ficam sem supervisão. Quer dizer, não... É complicado.

E: Portanto, deveria haver essa...

DIN: Eu acho que a função principal de um educador deveria ser essa. Sinceramente.

E: Portanto, brincar no sentido de desenvolver...

DIN: Brincar no sentido de fazer actividades lúdicas com as crianças com critérios de qualidade interactiva e desenvolvimentalmente adequadas.

E: Mas quando falou do educador, falou do educador em geral, a pessoa que está em geral, ou de um educador, uma pessoa com formação...

DIN: Uma pessoa com formação. Ai eu acho que a pessoa da creche deve ter formação, que é outra coisa, lá está... Tanto se evoluiu pouco na creche, que são poucas

as creches que têm educadores. Mas muitas poucas. Geralmente, têm auxiliares só. Pelo menos eu conheço várias e a realidade é sempre muito semelhante. Têm um educador que é responsável pela creche, mas que esse educador trabalha numa sala de crianças mais velhinhas, que é responsável.

E: Pelas outras...

DIN: Ou pelo menos, o educador trabalha, no fundo... Já acontece isso. O educador ficar com um grupo nos 2, 3 anos e abaixo disso não haver educador.

E: Então deveria ser uma pessoa que tivesse tempo de brincar...

DIN: Que tivesse formação.

E: Que tivesse formação...

DIN: E que a organização da instituição desse a facilidade. Aí teria que haver um rácio educador-criança que não... Mais adequado. E, por outro lado, formação das pessoas. Porque o curso de Educador de Infância não é... Agora... Mas quando eu fiz o curso de educadora, a creche não era...

E: Não era falada.

DIN: Não, não era.

E: Então que tipo de...

DIN: Até porque começa pela tutela. Até se formos ver pela tutela. O Ministério da Educação não tem a tutela da creche. E isso a nível, pronto, já agora, de macrossistema, começa logo por aí. Quer dizer, porque é que a nível de organização institucional, a tutela não há-de ser do Ministério da Educação? É porque não prevêem objectivos ou função educativa e desenvolvimental. Porque, se não, seria do Ministério da Educação. E não. Continua a ser tutela da Segurança Social. Segurança Social que é apoio social às famílias. Mesmo aí vê-se que, na nossa sociedade, ainda estamos mal.

E: E que outras, para além dessas que falou, do rácio adulto-criança, da tutela não ser do Ministério da Educação, da falta de formação, que outras condições, ou que outros factores deveriam ser cumpridos, ou deveriam ser tidos em conta? Para que se pudesse, realmente, exercer o papel correctamente ou aquilo que deveria ser.

DIN: Isso já é a tal formação... Teríamos que atender à questão, primeiro é esse lado: formação, de rácio, que são aqueles critérios mais...

E: Que saltam mais à vista, entre aspas.

DIN: Exactamente. São os mecanismos de estrutura e de processo.

E: Pronto.

DIN: E de estrutura passa por espaços bem organizados para ter crianças. Não é como eu conheço muitas creches em que, por exemplo, o berçário, o berçário não tem nenhum espaço diferenciado entre dormitório e sala de brincar. Por isso, as crianças brincam onde estão as caminhas, o que leva a que a criança passe muito tempo na cama

que não para dormir. Ou é porque está-se a portar mal, entre aspas, e vai para a cama ou porque a política é de “tem que mudar as fraldas por isso vai para a cama”...

E: É mais seguro.

DIN: É mais seguro. Pronto, isso são as questões de estrutura. Os materiais. Felizmente isso aí, isso aí acho que houve até uma evolução muito boa. O nosso mercado tem materiais já muito bons para as faixas etárias dos pequeninos.

E: Mas depois, se calhar às vezes as pessoas... Os critérios de selecção daquilo que colocam e de como colocam é que já...

DIN: Pois, lá está.

E: Talvez por falta de formação...

DIN: Por falta de formação e também as instituições não têm, não vivem com grandes verbas. Pelo menos as que tenho... Mas também eu tenho mais conhecimento em é em sítios mais...

E: Carenciados.

DIN: É. Mais carenciados e é mais complicado aí. Mas às vezes, pronto, lá está, também não é preciso até grandes verbas. É realmente ter formação para depois escolher as coisas realmente mais adequadas. Isso é. Isso concordo. Isto é, a nível de organização dos espaços, a nível dos materiais, a nível mesmo da organização das rotinas. Que eu isso também... É um bocadinho, está ali dentro da média do ser estrutural e do ser processual. A organização das rotinas na creche nem sempre é a mais adequada. E isso poderia ser perfeitamente, pronto, se as pessoas tivessem outra concepção do que é, do que é ficar com as crianças, do que é... Podia-se... Ser organizado de outra forma.

E: Mas... Um exemplo...

DIN: Por exemplo, quando... A chegada das crianças. A chegada das crianças. A chegada das crianças é um momento extremamente importante na vida da criança numa creche. Pois aí, a rotina podia, ao pensar a rotina... devia ser um momento privilegiado para estarem, por exemplo, duas pessoas. Em que uma possa estar mais disponível para receber a criança, para falar com os pais, para haver alguma troca de informação, pronto. Geralmente isso não acontece. Quando a criança chega é precisamente o momento em que está menos pessoal. Pronto, e é muito mau mesmo. Fiquei assim... eu estou a trabalhar numa creche em que o espaço de brincar é o mesmo de dormir e depois tem uma porta, que eu não entendo isto, há uma porta que é a porta para o corredor e tal e depois é que tem a porta de saída. Mas há outra porta, que é uma porta metálica, que dá directamente para o exterior. E há, não são os pais, há funcionários que entram por ali, porque não têm... Para não darem a volta, entram por ali e, meia volta, eu vejo aquela

porta brutal a abrir assim vum! Está ali uma criança atrás. É que isso só tem a ver com a organização... Lembrei-me agora disso.

E: Mas, às vezes, são pequenos...

DIN: Isso é que é mesmo só questões de organização.

E: E às vezes de falta de sensibilização para certas coisas, se calhar...

DIN: É que... Segurança das crianças? É tão pouco pensado, tão pouco pensado nas creches. Ai meu Deus! Móveis que... Tem a ver com as questões de estrutura. Móveis pouco seguros que a criança pode agarrar, pode trepar e aquilo pode tombar por cima deles. As questões das tomadas, as pessoas já estão mais atentas. As tomadas já estão protegidas ou não estão tão altas, já há mais cuidado. Os brinquedos. Porque são mais baratos, compram-se brinquedos completamente desadequados em que há ou olhos, que a criança pode meter logo à boca. Não, não há cuidado nenhum. E em termos de higiene. Também não. Se nós pensarmos naquela escala de avaliação do ambiente de creche, a ITERS, até choca... Até chateia haver tanto peso nas questões de segurança e de higiene. Mas que realmente são importantes, são. Nós nunca tínhamos muito... Os resultados eram sempre péssimos a nível de higiene porque é-nos dito que sempre que uma criança tem que... se assoa o nariz a uma criança se lave as mãos depois. Ou que se muda uma fralda, que nem isso às vezes acontece, depois de mudar a fralda à criança lavar as mãos. E isso... Há creches que nem sequer têm a água em frente para lavar as mãos. Essas questões são as questões dentro da estrutura que são muito, mesmo, muito diversificadas. E depois essas arrastam um bocado as de processo e é falta, lá está, de capacidade de um educador que está sozinho ou de um auxiliar mesmo, pode ser um auxiliar, que está sozinho e não ter o material, não ter oportunidade para brincar com a criança.

E: Portanto, é muito à volta das rotinas. Porque se só está uma pessoa, quando acabar de mudar um já está...

DIN: É complicado. Agora... As questões mais de processo... Se um educador não tem... Realmente tem que estar na creche, tem que estar permanentemente sobrecarregado com essas questões mais de rotina, de higiene, tantarantantan, é impossível fazer elaborações, por exemplo, da parte da linguagem da criança. Estar atenta às produções linguísticas e fazer elaborações, que são essenciais para o desenvolvimento da linguagem. Ou é praticamente impossível estar atento a uma iniciativa da criança e seguir essa iniciativa e elaborar essa iniciativa. Quando é que o educadora vai intervir? Quando há perigo, quando há qualquer coisa que hã, up, e é capaz de ir por trás da criança e agarrá-la, tirá-la, e a criança é apanhada no ar, desprevenida, sem sequer às vezes ser avisada de que vai ser pegada. E isso acontece

frequentemente. E eu até, se calhar, às vezes o faço. Porque é quase...Eu imagino o que é ser pegado assim...

E: Pois é.

DIN: Faz-se tantas vezes isso. Pronto, em termos de, eu acho que em termos do brincar, do estar com a criança é seguir as iniciativas da criança e elaborá-las. Em termos de linguística, em termos de movimento, em termos de iniciativa. O, às vezes, que é necessário isso, o dar uma pequena ajuda no momento certo, não é? A criança que não, que ainda... Que tem pouca mobilidade e que quer chegar a qualquer lado, dar-lhe uma ajuda para chegar. Mais... O ouvir. Acho que é bem. Tudo aquilo que é...

E: Importante para o desenvolvimento.

DIN: Sim.

E: E como é que acha que os pais vêem a creche actualmente?

DIN: Isto tem tudo uma... Eu acho que é tudo um bocado... Se a nível de macrossistema, se as coisas estão organizadas desta forma e de facto as coisas ficarem esquecidas, os pais vão olhar sobre essa, sobre essa instituição, não é? Por isso, os pais ainda vêem muito a creche como “um mal necessário”, o estar a cuidar da criança enquanto que eles não podem.

E: Pois.

DIN: E se é assim que o próprio macrossistema prevê. Lá na Cruz de Pau fizemos, numa altura, um inquérito em que os pais pouco... Eles depois diziam, quando perguntávamos porque é que tinham posto lá os filhos, que tinham lá porque eles tinham que trabalhar, porque eles tinham que deixar os filhos nalgum lado. Mas havia pessoas, já com... Um bocadinho mais diferenciadas, socialmente mais diferenciadas, que já apontavam aspectos desenvolvimentais.

E: Mas como principal...

DIN: Não como principal razão. A principal razão é sempre factores de cuidados. Prestação de cuidados porque estão a trabalhar. Mas já havia vários que apontavam para aí, para aspectos desenvolvimentais. E, quando apontam para aspectos desenvolvimentais, geralmente são os aspectos de interacção social que eles valorizam mais.

E: Mas é o a criança estar com os outros?

DIN: Estar com os outros e não com o adulto.

E: Pois.

DIN: E não com o outro mais competente. Quer dizer, outra criança também pode ser mais competente, mas é... É interessante.

E: Mas já é qualquer coisa.

DIN: É uma perspectiva muito inovadora. Estar com os pares. É interessante, é engraçado. Porque, lá está, porque o adulto, a função é prestar cuidados de higiene, de alimentação e pouco mais. Porque é isso que lhes é oferecido. Como é que eles podem agora perspectivar que o adulto vai estar ali... Se não é isso que acontece.

E: Pois.

DIN: Isto é, é um vai e volta, não é? Porque o macrossistema prevê isto. Depois eles prevêem o mesmo. Mas a interação das crianças, entre as crianças é valorizada, o que é excelente. O poderem brincar com outras crianças.

...

E: Pronto, as minhas perguntas eram estas. Não sei se quer acrescentar mais alguma coisa que acha que poderá...

DIN: Não sei... Vê lá.

E: Essencialmente sobre o papel do profissional e sobre os factores que permitem que a pessoa exerça esse papel.

DIN: Os factores, quanto a mim... Mas é a formação e a organização estrutural e processual. Porque a formação vai permitir que o educador faça, tenha um papel a nível de processo mais adequado. E a nível estrutural isso pode ser aplicado. Com a organização da instituição, com os espaços... Agora, não sei se o Ministério... O Ministério da Segurança Social agora tem uns guiões.

E: Pois, eu vi que tinha. Já dei uma vista de olhos.

DIN: Tem.

E: Também vi, pareceu-me mais a nível até de gestão...

DIN: É. Aquilo foi um gestor que fez e um gestor que não percebe nada de creches, de educação. Mas não sei é se eles têm, a partir desses... Porque aquilo era para... Eram questionários para fazer a avaliação, não é? dos contextos. Se depois, dali, se saíram alguns guiões, porque eles tinham alguns guiões de orientações, com orientações para a montagem de uma creche em que falavam dos rácios, por idades...

E: Tenho ideia que tem os espaços...

DIN: Dos 0 ao 12 terem no máximo de 8 a 10, do 1 aos 2 ter de 10 a 12. E dos 2 aos 3 de...

E: De 10 a 15, penso eu.

DIN: De 12 a 15. Pronto e não sei... E depois tem também o pessoal necessário para o funcionamento. Não sei se depois desses questionários que saíram para a avaliação da qualidade, se eles avançaram para aí, para novos guiões. Eu não conheço, mas penso que ainda não saiu nada. Mas também uma coisa é o que está lá nos guiões e outra é o que se faz.

E: Pois. E às vezes também mesmo o que está... Não sei como são estes guiões agora mas creio que não modificaram muito da legislação anterior. Aquilo que é exigido continua a ser, se calhar um...

DIN: Aquilo não era exigido. Aquilo não tinha poder de lei. Aquilo eram mesmo os guiões orientadores.

E: As orientações. Eu digo mesmo o decreto de lei que havia para a construção da creche, também falava do espaço, falava do que era necessário, falava também do rácio adulto-criança...

DIN: Mas não é, se calhar, posto em prática, não é?

E: Ou então, mesmo assim, ainda está um pouco elevado. Porque, se calhar, 4 ou 5 crianças para um adulto, 4 ou 5 bebés para um adulto, por mais que diga na legislação, se calhar continua a ser demais, não é? Eu penso que eram 4 por adulto nos Bebés, 5 no 1 ano... Penso que era assim. Não sei se modificou realmente entretanto.

DIN: Pois. O que é certo é que há... Tudo bem se eles entenderem que esse adulto é o adulto que tem funções educativas e desenvolvimentais e que depois haja outros para outras funções, só se for assim.

...

E: Pronto, é assim.

DIN: Agora nós se fossemos assim para uma Suécia, penso que é a Suécia, na Suécia ou na Finlândia, são os países nórdicos, que os pais não perdem regalias, quer dizer não é bem assim, mas o local de trabalho fica assegurado e eles podem optar por ficar os 3 anos com os filhos.

E: Só o poder optar.

DIN: Pois é. Só o poder prolongar. A Finlândia já está na CEE, pode ser que as coisas mudem.... Mas era assim.

E: Mas o ideal seria ficar com algum dos pais ou com alguém da família?

DIN: É assim, em Portugal fala-se muito dos avós, não é? O grande papel dos avós...

E: Agora já não tanto, não é? porque os próprios avós agora também trabalham.

DIN: Pois. Temos sempre, em Portugal... Ai. É o grande papel dos avós. Mas realmente aqui em Matosinhos, que é a realidade que eu conheço melhor, havia muitas famílias que a avó se desempregava, ela desempregava-se. As avós eram muito novas, muito novas mesmo.

E: Para ficar com os netos.

DIN: Para ficar com os netos. Os pais trabalhavam e a avó é que se desempregava. Havia algumas situações assim.

E: Engraçado.

DIN: Pronto. E as respostas educativas eram muito... Não havia. Eram inexistentes, depois é que começou a haver. Pronto.

...

E: Pronto. Obrigada.

Data: 13/01/2007 Duração: 27:39

Anexo III

- Resumo das Entrevistas -

<div>Questões</div> <div>Entrevistados</div>	Papel da Creche	Papel da Creche nas diferentes faixas etárias	Papel do Profissional na Creche	Condições necessárias	Papel que os Pais atribuem à Creche
Grupo de 3 Educadoras	<ul style="list-style-type: none"> - apoio à família/ complemento da família/ajuda, para que os pais possam trabalhar - satisfazer as necessidades básicas - trabalhar a autonomia; preparação para o JI 	<ul style="list-style-type: none"> - tem um papel diferente porque se têm que adequar as vivências; o trabalho é gradual <ul style="list-style-type: none"> - Bebés: cuidados básicos, afectividade, algum trabalho (motricidade ampla, ...) - 1 ano: mais trabalhos (Exp. Plástica); autonomia, motricidade, linguagem - 2 anos: autonomia, socialização; muito parecido com o trabalho nos 3 anos - adequar cada faixa etária ao nível de desenvolvimento das crianças e ao nível do grupo; adequar o trabalho às características do grupo e das crianças - as aprendizagens são muito específicas e diferentes em cada idade, porque dos 0 aos 2 anos o desenvolvimento é muito rápido; há diferenças muito grandes nas 3 faixas etárias 	<ul style="list-style-type: none"> - importante ter conhecimento teórico do desenvolvimento da criança, para ajudar a desenvolver as suas capacidades – importante haver um Educador de Infância - ter formação - ter sensibilidade; saber/gostar de lidar com crianças - observar e tentar encontrar os interesses e necessidades específicas e actuar sobre elas - educador e auxiliar têm papéis diferentes (mas aproximam-se/confundem-se mais quanto mais baixa é a idade; nos Bebés o que predomina são os cuidados básicos; é mais importante ter “sensibilidade e bom senso”); à medida que as crianças crescem cada vez mais é exigida a presença de um educador; o trabalho tem que estar interligado (cooperação entre os profissionais) <ul style="list-style-type: none"> - auxiliar: resposta às necessidades físicas/básicas da criança em 1º lugar; depois, estar com as crianças e brincar - educador: responsabilidade pela parte pedagógica – estimular a criança para que ela se desenvolva de uma forma adequada, levar propostas para desenvolver as crianças, propor actividades que estejam além/um pouco mais à frente do desenvolvimento da criança; despiste de problemas; participar nos cuidados básicos - muito importante o diálogo com os pais, porque as crianças não se expressam 	<ul style="list-style-type: none"> - mais recursos humanos - permanência constante de uma educadora na sala - mais creches 	<ul style="list-style-type: none"> - todos (ou quase todos) recorrem à creche por necessidade, por isso o papel que atribuem é de apoio, mas os pais de classes sociais mais altas já tendem a valorizar mais o trabalho na creche (actividades, papel do educador)
Educadora 1	<ul style="list-style-type: none"> - permitir que as mães trabalhem - mas as crianças deveriam ficar mais tempo com a mãe do que actualmente - deve ser um sítio específico, muito especial pela idade das crianças e por ser a 1ª transição da família para uma comunidade mais vasta - deve fornecer: atendimento personalizado/individualizado; 	<ul style="list-style-type: none"> - sim, deve acompanhar-se o desenvolvimento das crianças <ul style="list-style-type: none"> - Bebés: estimulação visual, tátil, auditiva - quando começam a gatinhar: estimulação da locomoção, exploração de objectos; - quando adquirem a marcha: outro tipo de trabalho, promoção da autonomia (ex.: higiene) - 2 anos: algumas posturas (ex.: na mesa - 	<ul style="list-style-type: none"> - satisfação imediata das necessidades básicas, seja auxiliar ou educadora (“é a pessoa que estiver mais perto”) - aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com a criança - educadora tem um papel principal porque dá as orientações, mas a auxiliar deve participar também – deve existir trabalho de equipa - ter gosto e talento pela profissão/faixa etária; ter características pessoais que se adequem/sejam compatíveis com a faixa etária – para que a própria pessoa se sinta bem e transmita isso às 	<ul style="list-style-type: none"> - pessoas adequadas (com gosto, talento, ...) - mais creches - menos crianças por adulto; pequenos grupos de crianças para 2/3 adultos (para que se 	<ul style="list-style-type: none"> - “um mal menor” que tem que ter determinadas condições (atraente, limpo, trato adequado)

	condições de limpeza e asseio adequadas; materiais adequados; ambiente atraente, acolhedor, harmonioso, calmo, sereno	desenho, refeição)	crianças	passar menos tempo nas rotinas)	
Educadora 2	<ul style="list-style-type: none"> - apoio à família - complemento da educação recebida em casa 	<ul style="list-style-type: none"> - sim - Berçário: não se desenvolve tanto a criatividade - Bebés e 1 ano: dar segurança; apoiar a criança; integrá-la: actividades: histórias, motricidade fina; pinturas, digitinta, trabalhar com as mãos, actividades de audição, podem-se fazer as mesmas que aos 2 anos, mas menos intensas - 2 anos: já se pode trabalhar mais com as crianças; actividades - expressão motora, desenvolver a motricidade ampla e fina, pinturas 	<ul style="list-style-type: none"> - observar bem a criança para identificar as suas necessidades e interesses e agir, intervir mediante isso - ter formação e fazer formação contínua para evoluir - dar a conhecer aos pais o trabalho desenvolvido na creche para que valorizem mais do que apenas o bem-estar físico da criança 	<ul style="list-style-type: none"> - por vezes falta de tempo, porque creche tem que responder muito às rotinas que são muito alargadas; é necessário fazer um esforço - creche é muito cara e não há ajudas para os pais, o que faz com que muitas vezes optem por outros contextos mais baratos 	<ul style="list-style-type: none"> - pais vêem a creche como uma substituição da família - pais e sociedade em geral valorizam essencialmente o bem-estar físico da criança e não as actividades desenvolvidas
Educadora 3	<ul style="list-style-type: none"> - começar a incutir algumas regras básicas (socialização, higiene, alimentação) - dar muito afecto - complemento da família 	<ul style="list-style-type: none"> - sim - Berçário: as necessidades são as mais básicas (sono, alimentação, interacção, afecto) - 1 e 2 anos: ajudar as crianças (a andar, por exemplo), regras; implica mais trabalho da educadora porque as crianças já “pedem mais”, já querem explorar, fazer desenhos, pintar, apesar de serem actividades simples e de curta duração (5, 10 minutos) 	<ul style="list-style-type: none"> - estar atento às características bases desta faixa etária, respeitar e fazer desenvolver essas competências - estar muito seguro dos seus conhecimentos e bem preparado para responder aos pais e às suas dúvidas - para além da rotina e as pequenas actividades, a educadora deve estar atenta às necessidades individuais, específicas de cada criança - trabalhar com a família e incentivar os pais a manterem frequentes contactos com a creche, formais e informais - educadora deve dar um pouco de formação à auxiliar, que deve estar sensibilizada para saber estar e saber agir - educadora e auxiliar devem ter a mesma postura para que trabalho seja coerente - características para estar no Berçário: ser meigo, cuidadoso, preocupado com o desenvolvimento da criança, interessadas em 	<ul style="list-style-type: none"> - poucas crianças por adulto - grupos pequenos - horários da educadora e auxiliar compatíveis - influência do ambiente no desenvolvimento da criança; importância do espaço (salas espaçosas, arejadas, com janelas para o exterior) 	<ul style="list-style-type: none"> - em primeiro lugar está o bem-estar físico da criança, mas alguns pais já começam a valorizar o trabalho da educadora e a interessar-se pelas actividades realizadas na creche

			saber coisas sobre o desenvolvimento da criança - explicar e dar tempo à criança para ela explorar; respeitar o ritmo da criança	- pais mais envolvidos, mas de uma forma mais cooperante e menos crítica, e que dêem continuidade ao trabalho da educadora	
Auxiliar 1	- educar as crianças - ajudar os pais que vão trabalhar - fazer com que os pais se sintam bem, confiantes, permitir que vão trabalhar tranquilos, sem preocupações com os filhos	- sim - Bebés: mais trabalho porque exigem mais atenção e não são autónomos; ainda não se podem fazer grandes actividades; essencialmente zelar pela satisfação das necessidades básicas - 1 ano: actividades (canções); as crianças já compreendem melhor	- satisfação das necessidades básicas de higiene, saúde, conforto, felicidade (“tratar delas”) - brincar - amor, carinho; é muito importante mostrar que se gosta das crianças - assegurar a limpeza dos espaços - não deixar as crianças sozinhas - estar sempre com muita atenção, vigilância - falar com os pais; dizer sempre a verdade aos pais para que tenham confiança; ser paciente, compreensivo, flexível com os pais	- só se dedicarem às crianças (sem outras tarefas como por exemplo limpezas) - menos crianças por pessoa - salários mais altos - menos horas de trabalho ou trabalho menos intenso (“o quê cansa, cansa um bocadinho”)???	- serve para ter lá os filhos
Auxiliar 2	- local onde: as crianças se habituam umas às outras, a trabalhar e conviver em grupo; interagem; começam a conhecer as regras; têm actividades para que se desenvolvam - ajuda as crianças muito fechadas, introvertidas, com feito especial a libertarem-se dessa maneira de ser - diminuição do egocentrismo; começar a partilhar e conviver; afeiçoar-se aos amigos – trabalhar a parte sentimental (parte mais valorizada); lidar com os materiais	- claro, porque o entendimento das crianças é diferente; não se pode exigir a mesma coisa a crianças de idades diferentes - papel do profissional deve adaptar-se ao desenvolvimento da criança	- pessoa muito atenta, meiga, compreensiva, receptiva, tolerante (porque cada criança tem a sua personalidade), mas também muita disciplina, impor limites quando necessário; dar valor às situações que se passam com a criança, mas não dimensionar muito (ex.: quando se magoam) - gostar muito do que faz - educar a criança, ajudá-la a melhorar - modelar o comportamento da criança (“cortar algumas arestazinhas”) - educadora deve ter uma ligação com a criança porque é bom para o futuro/se calhar não pode haver uma ligação muito forte com a criança, porque depois custa quando se separam - adaptar-se ao nível de desenvolvimento da criança (“para cada	- não sentiu dificuldades	- alguns não dão valor ao trabalho do educador; só estão à espera que tomem conta; ainda vêem a creche como se fosse uma ama, um depósito de crianças - as pessoas mais jovens já

	<ul style="list-style-type: none"> - fundamental e deve ser iniciada cedo (4,5 meses, quando a criança deixa de mamar) porque a adaptação é mais fácil (mais tarde já tem regras de casa e está habituada a outra pessoa) - para a criança se desenvolver, evoluir – todo o tipo de desenvolvimento (sentimental, motor,...) - explorar a parte intelectual da criança - trabalhar, melhorar a maneira de ser - importante existirem educadoras 		<p>idade o nosso comportamento tem que ser diferente")</p> <ul style="list-style-type: none"> - ama é diferente do educador; educador é mais capaz porque tem mais conhecimentos e consegue interpretar melhor os comportamentos da criança e dar-lhe significado - educador: orientar, organizar, dirigir; amenizar preocupações dos pais ou alertar para a existência de dificuldades/problemas - tentar que o grupo de crianças fique no mesmo nível de desenvolvimento e no nível adequado - lidar com os pais 		valorizam, já vêm com "bons olhos" porque vêm o desenvolvimento e evolução da criança
Auxiliar 3	<ul style="list-style-type: none"> - educar as crianças - para as crianças lidarem com outras crianças – sociabilização 	<ul style="list-style-type: none"> - sim - Bebés: satisfação das necessidades básicas de higiene, alimentação, sono, ...; falar com eles; carinho - 1 e 2 anos: ensinar regras (ex.: como comer, sentar,...), brincar, dar carinho 	<ul style="list-style-type: none"> - dar carinho; conversar com elas - educador: manter a parte pedagógica; sabe o porquê de determinadas atitudes a ter com a criança/trabalho realizado porque teve formação; orientar a auxiliar para que se obtenham melhores resultados em relação à criança - auxiliar: tentar mantê-los o melhor possível; bem-estar geral, brincar, fazer actividades pedagógicas (desenhos, exploração de diferentes tipos de material, "actividades que acabam por ensinar alguma coisa e têm um objectivo"), mas tem que ser orientada - aproveitar todos os momentos (ex.: rotinas) para brincar e conversar com as crianças - necessidade de formação para lidar com os pais, porque a relação é, por vezes, difícil; necessita de características (pessoais) e experiência para lidar com os pais 	<ul style="list-style-type: none"> - consegue fazer tudo sozinha, desde que não esteja nenhuma criança em processo de adaptação 	<ul style="list-style-type: none"> - alguns têm confiança, outros não - apesar de valorizarem os progressos das crianças, valorizam essencialmente o elas se sentirem bem
Especialista 1	<ul style="list-style-type: none"> - tradicionalmente, é um sítio para guardar as crianças enquanto as mães vão trabalhar - ainda hoje, para muitos pais e educadores, é essa a função da creche - a creche tem um papel mais abrangente: proporcionar às crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - deve dar respostas diferentes no sentido do conteúdo e não do objectivo, para que as experiências das crianças sejam desenvolvimentalmente adequadas (objectivo geral: conseguir que a criança se envolva com o meio e com os outros de uma forma estimulante em termos cognitivos e sociais/promover o desenvolvimento através 	<ul style="list-style-type: none"> - responder às necessidades mais básicas das crianças (porque se não houver isso, o resto também não se pode desenvolver) - proporcionar experiências ricas às crianças (fornecendo espaços e materiais adequados e interagindo de forma a desenvolver as competências da criança para explorar) - ter conhecimento do desenvolvimento da criança - ter sensibilidade a nível da interacção - ter formação a nível das idades precoces 	<ul style="list-style-type: none"> - rácio criança-adulto é muito elevado - cansaço e pouca disponibilidade para as crianças (os adultos ficam muito assoberbados com 	<ul style="list-style-type: none"> - a maior parte dos pais ainda vê creche como um sítio de guarda, principalmente as pessoas pertencentes a

	<p>práticas e experiências desenvolvimentalmente adequadas e ricas em todos os níveis</p> <ul style="list-style-type: none"> - creche tem um papel fundamental, uma vez que as crianças lá passam bastante tempo - grande peso na forma como as crianças vão começar a explorar o meio à sua volta e a interagir com os adultos, outras crianças e objectos - grande peso na estimulação das potencialidades da criança numa fase de desenvolvimento muito grande e rico (idades precoces) 	<p>de experiências ricas e de oportunidades de interacção - mas para o conseguir dependendo da idades, as competências, materiais, espaços têm que ser diferentes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - modelar as interacções que os bebés podem ter uns com os outros e com os objectos e tentar que, partindo do nível em que cada um está, avancem um pouco mais - brincar com as crianças no chão, conhecê-las bem, observar, ver como reagem para poder tirar conclusões acerca do que é importante na fase seguinte - sem abafar a criança, ter sensibilidade para estar com ela e incentivar/estruturar mais a brincadeira e dar um <i>feedback</i> em relação ao que ela vai fazendo - cooperação entre as pessoas da mesma sala - planificação 	<p>as questões das rotinas)</p> <ul style="list-style-type: none"> - falta de tempo e de formação para determinados cuidados (ex.: higiene, segurança) - ideia generalizada de que nas idades precoces é só tomar conta; falta de formação em idades precoces - falta de políticas para as creches - necessidade e obrigação do Estado regular mais a qualidade das creches - tutela deveria ser do ME - boa remuneração - tempo de trabalho adequado - direcções das creches com formação em desenvolvimento 	<p>classes sócio-económicas desfavorecidas, que são as que recorrem à creche mais por necessidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - uma minoria de pessoas, de classes mais favorecidas, já mostram outras preocupações
Especialista 2	<ul style="list-style-type: none"> - papel educativo e desenvolvimental - creche continua a ter a função de guarda das crianças - uma creche de qualidade não tem 	<ul style="list-style-type: none"> - em termos sociais não; a função é a mesma: desenvolvimental e educativa 	<ul style="list-style-type: none"> - brincar com as crianças, no sentido em que “brincar” é uma actividade conjunta que proporciona desenvolvimento à criança, com critérios de boa interacção/fazer actividades lúdicas com as crianças com critérios de qualidade interactiva e 	<ul style="list-style-type: none"> - as pessoas não tem possibilidades para brincar com as crianças 	<ul style="list-style-type: none"> - pais ainda vêm muito como “um mal necessário”

	que se resumir apenas a essa função		desenvolvementalmente adequadas - ter formação -estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações - estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa - “ajudar no momento certo” - ouvir as crianças	- rácio educador-crianças adequado - ter pessoas com formação - tutela do ME - espaços bem organizados para ter as crianças - materiais adequados - organização de rotinas adequada (às necessidades das crianças) - atenção às questões de segurança - adulto está muito sobrecarregado com questões de rotinas	- cuidar da criança enquanto eles não podem - de acordo com inquéritos realizados aos pais numa instituição sobre a razão de lá terem colocado os filhos, algumas pessoas, socialmente mais diferenciadas, já apontavam aspectos desenvolvimentais, geralmente aspectos de interacção social
--	-------------------------------------	--	---	---	---

Anexo IV
- Questionário (1ª versão) -

QUESTIONÁRIO - AS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS SOBRE O SEU PAPEL EM CRECHE

O seguinte questionário tem como objectivo estudar as percepções dos profissionais (Educadores de Infância e Auxiliares de Educação) sobre o seu papel enquanto trabalhadores em Creche.

A. ASSINALE COM UM X O QUE MAIS SE APLICA À SUA SITUAÇÃO:

DADOS GERAIS

1	Sexo:	Feminino _____
		Masculino _____
2	Idade:	_____ anos
3	Função:	Auxiliar de Acção Educativa _____
		Educador(a) de Infância _____
4	Anos de serviço	_____
5	Anos de serviço em Creche	_____
6	Nº total de anos de escolaridade	_____
7	Nível de escolaridade	1º Ciclo (1º ao 4º ano) _____
		2º Ciclo (5º e 6º ano) _____
		3º Ciclo (7º ao 9º ano) _____
		Ensino Secundário (10º ao 12º ano) _____
		Bacharelato _____
		Licenciatura _____
		Outro _____ Qual? _____
8	No caso de ser Auxiliar de Acção Educativa, efectuou alguma formação específica?	
		Não _____
		Sim _____
		Que formação efectuou? _____
		Em que Instituição? _____
9	No caso de ser Educador(a) de Infância, qual a sua instituição formadora?	

10	A sua formação incluiu temáticas sobre o contexto de Creche?	
		Não _____
		Sim _____
		Não sabe _____

B. ASSINALE COM UM **X** EM QUE MEDIDA CONCORDA COM AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES:

1 = totalmente em desacordo; 2 = moderadamente em desacordo; 3 = moderadamente de acordo; 4 = totalmente de acordo

		1	2	3	4
11	A minha preparação inicial foi adequada para a prática no contexto de Creche.				
12	A formação académica é o mais importante para a prática em Creche.				
13	A experiência é o mais importante para a prática em Creche.				
14	A minha prática está de acordo com as minhas ideias quanto ao que deve ser feito no contexto de Creche.				
15	Deveriam existir linhas orientadoras para o comportamento dos adultos que trabalham em Creche.				

C. ASSINALE COM UM **X** EM QUE MEDIDA CONCORDA COM AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES:

1 = totalmente em desacordo; 2 = moderadamente em desacordo; 3 = moderadamente de acordo; 4 = totalmente de acordo

	As seguintes competências da criança são desenvolvidas com a sua frequência em Creche:	1	2	3	4
16	desenvolver o interesse e concentração				
17	desenvolver a capacidade para controlar o seu comportamento				
18	promover a sua independência (ex.: ir à casa de banho, vestir e comer sozinha)				
19	promover a sua autonomia (capacidade da criança para a escolher, tomar decisões e assumir responsabilidades)				
20	desenvolver o raciocínio lógico				
21	desenvolver a capacidade resolução de problemas				
22	desenvolver a curiosidade e o desejo de saber				
23	desenvolver a capacidade para se envolver nas tarefas				
24	aceder a formas de representação (ex.: desenho, mímica)				
25	desenvolver a coordenação motora				
26	desenvolver a capacidade de compreensão (entender o que lhe comunicam)				
27	desenvolver a capacidade de expressão (fazer-se entender)				
28	desenvolver competências para trabalhar e conviver em grupo				
29	aprender regras básicas				
30	diminuir o seu egocentrismo				
31	desenvolver competências sociais				
32	desenvolver a auto-estima				
33	desenvolver a auto-confiança				
34	desenvolver o controlo e a expressão de sentimentos				
35	estabelecer relações afectivas com pares e adultos				
36	desenvolver as capacidades sensoriais				
37	explorar e manipular materiais diversificados				
38	conhecer, utilizar e dominar o próprio corpo				
39	desenvolver a motricidade (global e fina)				

D. A CADA UMA DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES SOBRE O PAPEL DA CRECHE ATRIBUA UMA NOTA DE 1 A 10
(1 = o que menos define o papel da Creche; 10 = o que mais define o papel da Creche):

	O papel da Creche é:	Nota atribuída
40	preparação para o J.I.	
41	fazer a transição da família para uma comunidade mais vasta	
42	complementar a educação familiar	
43	substituir a educação familiar	
44	assegurar o bem-estar das crianças enquanto os pais trabalham	
45	promover o envolvimento dos pais na vida dos filhos	
46	satisfazer as necessidades básicas	
47	proporcionar bem-estar emocional	
48	fornecer atendimento personalizado/individualizado	
49	fornecer condições de limpeza e asseio adequadas	
50	fornecer materiais e espaços adequados às crianças	
51	fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso	
52	dar respostas adequadas às competências das crianças	
53	proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças	

E. A CADA UMA DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES SOBRE O PAPEL DO PROFISSIONAL NA CRECHE ATRIBUA UMA NOTA DE 1 A 10

(1 = o que menos define o papel do profissional na Creche; 10 = o que mais define o papel do profissional na Creche):

	O papel do profissional na Creche é:	Nota atribuída
54	observar e identificar interesses e necessidades das crianças	
55	estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações	
56	estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa	
57	interpretar os comportamentos da criança e dar-lhes significado	
58	estimular as crianças	
59	brincar	
60	aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças	
61	satisfazer as necessidades básicas da criança	
62	fazer o despiste de problemas/dificuldades	
63	estabelecer laços afectivos com a criança	
64	trabalhar em equipa/cooperação com os outros profissionais	
65	planear e documentar (registos de observações, planificações e avaliações)	
66	avaliar e reflectir sobre a sua acção	
67	dar a conhecer o trabalho desenvolvido aos pais e comunidade	
68	trocar informações com as famílias	

F. INDIQUE ENTRE 3 A 5 CARACTERÍSTICAS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTE O PROFISSIONAL POSSUIR PARA TRABALHAR EM CRECHE:

69	
70	
71	
72	
73	

G. COM QUE FREQUÊNCIA REALIZA AS SEGUINTE ACTIVIDADES EM CRECHE:

		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
74	actividades ao ar livre				
75	atirar bolas				
76	blocos de madeira				
77	brincar ao "esconde-esconde"				
78	brincar ao "faz-de-conta"				
79	canções				
80	colagens				
81	colorir uma imagem				
82	desenhos				
83	digitinta				
84	dramatizações				
85	correspondências (ex.: imagem-som/objecto-dono)				
86	enfiamentos				
87	formar conjuntos (ex.: guardar todos os carros dentro da mesma caixa)				
88	histórias				
89	identificar acções através de gestos				
90	identificar figuras e fotografias				
91	imitar gestos e expressões faciais				
92	jogos de movimento/actividades físicas				
93	jogos com sons (identificar, repetir)				
94	jogos de areia e água				
95	jogos de encaixe				
96	legos				
97	lenga-lengas				
98	modelagem (com massa de farinha, plasticina, barro, pastas de modelar)				
99	pintura com pincel				
100	puzzles				
101	rasgar papel				
102	recortar papel				
103	teatros com fantoches				

Completo o questionário. Obrigada pela sua colaboração.

Anexo V
- Questionário (2ª versão) -

QUESTIONÁRIO - AS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS SOBRE O SEU PAPEL EM CRECHE

O seguinte questionário tem como objectivo estudar as percepções dos profissionais (Educadores de Infância e Auxiliares de Educação) sobre qual é o seu papel enquanto trabalhadores em Creche. Ao responder, dê-nos a sua opinião sobre qual acha que deveria ser o papel da Creche e dos profissionais que lá trabalham a um nível ideal, mesmo que não aconteça dessa forma na realidade.

A. ASSINALE COM UM **X** O QUE MAIS SE APLICA À SUA SITUAÇÃO:

DADOS GERAIS

1	Sexo	Feminino _____
		Masculino _____
2	Idade	_____ anos
3	Função	Auxiliar de Acção Educativa _____
		Educador(a) de Infância _____
4	Anos de serviço	_____
5	Anos de serviço em Creche	_____
6	Nível de escolaridade	1º Ciclo (1º ao 4º ano) _____
		2º Ciclo (5º e 6º ano) _____
		3º Ciclo (7º ao 9º ano) _____
		Ensino Secundário (10º ao 12º ano) _____
		Bacharelato _____
		Licenciatura _____
		Outro ____ Qual? _____
7	Ao todo, quantos anos estudou?	_____
8	No caso de ser Auxiliar de Acção Educativa, efectuou alguma formação específica?	
		Não _____
		Sim _____
		Que formação(ões) efectuou? _____

		Em que Instituição(ões)? _____

9	No caso de ser Educador(a) de Infância, qual a sua instituição formadora?	

10	No caso de ter tido alguma formação, foram abordadas temáticas sobre o contexto de Creche?	
		Não _____
		Sim _____
		Não sabe _____

B. ASSINALE COM UM **X** EM QUE MEDIDA CONCORDA COM AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES:

1 = totalmente em desacordo; 2 = moderadamente em desacordo; 3 = moderadamente de acordo; 4 = totalmente de acordo

		1	2	3	4
11	Quando iniciei o meu trabalho em Creche senti que tinha uma preparação adequada.				
12	A formação académica é o mais importante para a prática em Creche.				
13	A experiência é o mais importante para a prática em Creche.				
14	A minha prática está de acordo com as minhas ideias quanto ao que deve ser feito no contexto de Creche.				
15	Deveriam existir linhas orientadoras para o comportamento dos adultos que trabalham em Creche.				

C. ESCRIVA 5 ASPECTOS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES A CRIANÇA DESENVOLVER EM CONTEXTO DE CRECHE (dê a sua opinião mesmo que não seja essa a sua realidade):

16	
17	
18	
19	
20	

D. ESCRIVA 5 CARACTERÍSTICAS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES O PROFISSIONAL POSSUIR PARA TRABALHAR EM CRECHE (dê a sua opinião mesmo que não seja essa a sua realidade):

21	
22	
23	
24	
25	

E. DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES, ESCOLHA 5 QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES PARA DEFINIR O PAPEL DA CRECHE (dê a sua opinião mesmo que não seja essa a sua realidade). ASSINALE COM UM **X**:

	O papel da Creche é:	
26	preparação para o Jardim de Infância	
27	fazer a transição da família para uma comunidade mais vasta	
28	complementar a educação familiar	
29	substituir a educação familiar	
30	assegurar o bem-estar das crianças enquanto os pais trabalham	
31	promover o envolvimento dos pais na vida dos filhos	
32	satisfazer as necessidades básicas (ex.: sono, alimentação, higiene)	
33	proporcionar bem-estar emocional	
34	fornecer atendimento personalizado/individualizado	
35	fornecer condições de limpeza e asseio adequadas	
36	fornecer materiais e espaços adequados às crianças	

(continua na página seguinte)

(continuação)

37	fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso	
38	dar respostas adequadas às competências das crianças	
39	proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças	

F. ORDENE AS AFIRMAÇÕES QUE ESCOLHEU, DA MAIS IMPORTANTE PARA A MENOS IMPORTANTE, COPIANDO-AS PARA O QUADRO SEGUINTE:

40	1ª mais importante	
41	2ª mais importante	
42	3ª mais importante	
43	4ª mais importante	
44	5ª mais importante	

G. DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES, ESCOLHA 5 QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES PARA DEFINIR O PAPEL DO PROFISSIONAL NA CRECHE(dê a sua opinião mesmo que não seja essa a sua realidade). ASSINALE COM UM X:

	O papel do profissional na Creche é:	
45	observar e identificar interesses e necessidades das crianças	
46	estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações	
47	estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa	
48	interpretar os comportamentos da criança e dar-lhes significado	
49	estimular as crianças	
50	brincar	
51	aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças	
52	satisfazer as necessidades básicas da criança	
53	fazer o despiste de problemas/dificuldades	
54	estabelecer laços afectivos com a criança	
55	trabalhar em equipa/cooperação com os outros profissionais	
56	planear e documentar (registos de observações, planificações e avaliações)	
57	avaliar e reflectir sobre a sua acção	
58	dar a conhecer o trabalho desenvolvido aos pais e comunidade	
59	trocar informações com as famílias	

H. ORDENE AS AFIRMAÇÕES QUE ESCOLHEU, DA MAIS IMPORTANTE PARA A MENOS IMPORTANTE, COPIANDO-AS PARA O QUADRO SEGUINTE:

60	1ª mais importante	
61	2ª mais importante	
62	3ª mais importante	
63	4ª mais importante	
64	5ª mais importante	

I. PENSE NUMA FAIXA ETÁRIA COM QUE JÁ TENHA TRABALHADO EM CONTEXTO DE CRECHE E INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA REALIZAVA AS SEGUINTE ACTIVIDADES:

65	Faixa etária					
		Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes	Não se aplica
66	actividades ao ar livre					
67	jogos com bola					
68	blocos de madeira					
69	brincar ao “esconde-esconde”					
70	brincar ao “faz-de-conta”					
71	cantar					
72	colagens					
73	colorir uma imagem					
74	desenhos					
75	digitinta					
76	jogos dramáticos					
77	jogos de raciocínio (ex.: correspondências, associações)					
78	enfiamentos					
79	formar conjuntos (ex.: guardar todos os carros dentro da mesma caixa)					
80	contar histórias					
81	identificar acções através de gestos					
82	identificar figuras e fotografias					
83	imitar gestos e expressões faciais					
84	jogos de movimento/actividades físicas					
85	jogos com sons (identificar, repetir)					
86	jogos de areia e água					
87	jogos de encaixe					
88	legos					
89	modelagem (com massa de farinha, plasticina, barro, pastas de modelar)					
90	pintar					
91	puzzles					
92	rasgar papel					
93	recortar					
94	teatros com fantoches					
95	ler/ver livros de imagens					
96	dançar					
97	ouvir música					
98	exercícios de linguagem (ex.: lenga-lengas, nomeações, descrição de imagens)					
99	visitas ao exterior da instituição					
100	ver televisão ou vídeos/dvd's					

Completo o questionário. Obrigada pela sua colaboração.

Anexo VI
- Questionário (versão definitiva) -

QUESTIONÁRIO - AS PERCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS SOBRE O SEU PAPEL EM CRECHE

O seguinte questionário tem como objectivo estudar as percepções dos profissionais (Educadores de Infância e Auxiliares de Educação) sobre qual é o seu papel enquanto trabalhadores em Creche (0-3 anos). Ao responder, dê-nos a sua opinião sobre qual acha que deveria ser o papel da Creche e dos profissionais que lá trabalham a um nível ideal, mesmo que não aconteça dessa forma na realidade.

A. ASSINALE COM UM **X** O QUE MAIS SE APLICA À SUA SITUAÇÃO:

DADOS GERAIS

1	Sexo	Feminino _____
		Masculino _____
2	Idade	_____ anos
3	Função	Auxiliar de Acção Educativa _____
		Educador(a) de Infância _____
4	Anos de serviço	_____
5	Anos de serviço em Creche	_____
6	Nível de escolaridade	1º Ciclo (1º ao 4º ano) _____
		2º Ciclo (5º e 6º ano) _____
		3º Ciclo (7º ao 9º ano) _____
		Ensino Secundário (10º ao 12º ano) _____
		Bacharelato _____
		Licenciatura _____
		Outro ____ Qual? _____
7	Ao todo, quantos anos estudou?	_____
8	No caso de ser Auxiliar de Acção Educativa, efectuou alguma formação específica?	
		Não _____
		Sim _____
		Que formação(ões) efectuou? _____
		Em que Instituição(ões)? _____
9	No caso de ser Educador(a) de Infância, qual a sua instituição formadora?	

10	No caso de ter tido alguma formação, foram abordadas temáticas sobre o contexto de Creche?	
		Não _____
		Sim _____
		Não sabe _____

B. ASSINALE COM UM **X** EM QUE MEDIDA CONCORDA COM AS SEGUINTE AFIRMAÇÕES:

1 = totalmente em desacordo; 2 = moderadamente em desacordo; 3 = moderadamente de acordo; 4 = totalmente de acordo

		1	2	3	4
11	Quando iniciei o meu trabalho em Creche senti que tinha uma preparação adequada.				
12	A formação académica é o mais importante para a prática em Creche.				
13	A experiência é o mais importante para a prática em Creche.				
14	A minha prática está de acordo com as minhas ideias quanto ao que deve ser feito no contexto de Creche.				
15	Deveriam existir linhas orientadoras para o comportamento dos adultos que trabalham em Creche.				

C. ESCRVA 5 ASPECTOS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES A CRIANÇA DESENVOLVER EM CONTEXTO DE CRECHE (dê a sua opinião mesmo que não seja essa a sua realidade):

16	
17	
18	
19	
20	

D. ESCRVA 5 CARACTERÍSTICAS QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES O PROFISSIONAL POSSUIR PARA TRABALHAR EM CRECHE (dê a sua opinião mesmo que não seja essa a sua realidade):

21	
22	
23	
24	
25	

E. DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES, ESCOLHA 5 QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES PARA DEFINIR O PAPEL DA CRECHE (dê a sua opinião mesmo que não seja essa a sua realidade). ASSINALE COM UM **X**:

	O papel da Creche é:	
26	preparação para o Jardim de Infância	
27	fazer a transição da família para uma comunidade mais vasta	
28	complementar a educação familiar	
29	substituir a educação familiar	
30	assegurar o bem-estar das crianças enquanto os pais trabalham	
31	promover o envolvimento dos pais na vida dos filhos	
32	satisfazer as necessidades básicas (ex.: sono, alimentação, higiene)	
33	proporcionar bem-estar emocional	
34	fornecer atendimento personalizado/individualizado	
35	fornecer condições de limpeza e asseio adequadas	
36	fornecer materiais e espaços adequados às crianças	

(continua na página seguinte)

(continuação)

37	fornecer um ambiente atraente, acolhedor e harmonioso	
38	dar respostas adequadas às competências das crianças	
39	proporcionar práticas e experiências ricas e adequadas ao desenvolvimento das crianças	

F. ORDENE AS AFIRMAÇÕES QUE ESCOLHEU, DA MAIS IMPORTANTE PARA A MENOS IMPORTANTE, COPIANDO-AS PARA O QUADRO SEGUINTE:

40	1ª mais importante	
41	2ª mais importante	
42	3ª mais importante	
43	4ª mais importante	
44	5ª mais importante	

G. DAS SEGUINTE AFIRMAÇÕES, ESCOLHA 5 QUE CONSIDERA MAIS IMPORTANTES PARA DEFINIR O PAPEL DO PROFISSIONAL NA CRECHE(dê a sua opinião mesmo que não seja essa a sua realidade). ASSINALE COM UM **X**:

	O papel do profissional na Creche é:	
45	observar e identificar interesses e necessidades das crianças	
46	estar atento às produções linguísticas das crianças e fazer elaborações	
47	estar atento à iniciativa da criança e seguir e elaborar essa iniciativa	
48	interpretar os comportamentos da criança e dar-lhes significado	
49	estimular as crianças	
50	brincar	
51	aproveitar os momentos de cuidados e as rotinas para interagir com as crianças	
52	satisfazer as necessidades básicas da criança	
53	fazer o despiste de problemas/dificuldades	
54	estabelecer laços afectivos com a criança	
55	trabalhar em equipa/cooperação com os outros profissionais	
56	planear e documentar (registos de observações, planificações e avaliações)	
57	avaliar e reflectir sobre a sua acção	
58	dar a conhecer o trabalho desenvolvido aos pais e comunidade	
59	trocar informações com as famílias	

H. ORDENE AS AFIRMAÇÕES QUE ESCOLHEU, DA MAIS IMPORTANTE PARA A MENOS IMPORTANTE, COPIANDO-AS PARA O QUADRO SEGUINTE:

60	1ª mais importante	
61	2ª mais importante	
62	3ª mais importante	
63	4ª mais importante	
64	5ª mais importante	

I. PENSE NUMA FAIXA ETÁRIA COM QUE JÁ TENHA TRABALHADO EM CONTEXTO DE CRECHE E INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA REALIZAVA AS SEGUINTE ACTIVIDADES:

65	Faixa etária						
		Nunca	Raramente (menos que 1 vez por mês)	Algumas vezes por mês (1 a 3 vezes por mês)	Semanalmente (1 a 2 vezes por semana)	Várias vezes por semana (3 ou mais vezes por semana)	Não se aplica
66	actividades ao ar livre						
67	jogos com bola						
68	blocos de madeira						
69	brincar ao “esconde- esconde”						
70	brincar ao “faz-de- conta”						
71	cantar						
72	colagens						
73	colorir uma imagem						
74	desenhos						
75	digitinta						
76	jogos dramáticos						
77	jogos de raciocínio (ex.: correspondências, associações)						
78	enfiamentos						
79	formar conjuntos (ex.: guardar todos os carros dentro da mesma caixa)						
80	contar histórias						
81	identificar acções através de gestos						
82	identificar figuras e fotografias						
83	imitar gestos e expressões faciais						
84	jogos de movimento/actividades físicas						
85	jogos com sons (identificar, repetir)						
86	jogos de areia e água						
87	jogos de encaixe						
88	legos						
89	modelagem (com massa de farinha, plastilina, barro, pastas de modelar)						

(continua na página seguinte)

(continuação)

		Nunca	Raramente (menos que 1 vez por mês)	Algumas vezes por mês (1 a 3 vezes por mês)	Semanalmente (1 a 2 vezes por semana)	Várias vezes por semana (3 ou mais vezes por semana)	Não se aplica
90	pintar						
91	puzzles						
92	rasgar papel						
93	recortar						
94	teatros com fantoques						
95	ler/ver livros de imagens						
96	dançar						
97	ouvir música						
98	exercícios de linguagem (ex.: lenga-lengas, nomeações, descrição de imagens)						
99	visitas ao exterior da instituição						
100	ver televisão ou vídeos/dvd's						

Completo o questionário. Obrigada pela sua colaboração.